



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ANA CAROLINE DA SILVA SANTOS

MIRONGANDO SABERES:
Uma proposta para ancestralizar o ensino de Língua Espanhola

PORTO SEGURO
2021

ANA CAROLINE DA SILVA SANTOS

MIRONGANDO SABERES:

Uma proposta para ancestralizar o ensino de Língua Espanhola

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Profa. Dra. Lidyane Maria Ferreira de Souza

Coorientador: Prof. Dr. Alexandre Osaniyi

PORTO SEGURO
2021

ANA CAROLINE DA SILVA SANTOS

MIRONGANDO SABERES:

Uma proposta para ancestralizar o ensino de Língua Espanhola

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), como complementação dos créditos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação para o Ensino das Relações Étnico-Raciais, tendo como área de concentração, Pós-Colonialidade e Fundamentos da Educação nas Relações Étnico-Raciais.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lidyane Maria Ferreira de Souza.

Este trabalho foi submetido a avaliação e julgado aprovado em: 29/10/2021

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lidyane Maria Ferreira de Souza.
Professora Adjunta

Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais/IHAC
Universidade Federal do Sul da Bahia/ *Campus* Sosígenes Costa



Avaliadora Interna: Prof.^a Dr.^a Joceneide Cunha
Professora Adjunta

Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais/IHAC
Universidade Federal do Sul da Bahia/ *Campus* Sosígenes Costa
Professora Adjunta Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
Universidade do Estado da Bahia



Avaliador Externo: Prof.^o Dr.^o Gabriel Nascimento
Professor Adjunto Instituto de Humanidades, Artes e Ciências
Universidade Federal do Sul da Bahia/ *Campus* Jorge Amado.

PORTO SEGURO

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia – Sistema de Bibliotecas

S237m Santos, Ana Caroline da Silva, 1978 -

Mirongando saberes: uma proposta para ancestralizar o ensino da língua espanhola. / Ana Caroline da Silva Santos. – Porto Seguro, 2021. 119 f.

Orientadora: Lidyane Maria Ferreira de Souza

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais. Campus Sosígenes Costa.

1. Decolonização. 2. Ensino – Língua Espanhola. 3. Mironga de Saberes. 4. Exame de Proficiência – Língua Espanhola. I. Souza, Lidyane Maria Ferreira de. II. Título.

CDD – 372.6561

Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/ 1883

MOTUMBÁ¹!!!

Peço a benção à minha ancestralidade!

Peço a benção aos meus mais velhos e mais novos!

Peço a benção da minha mãe Oyá e de meu pai Xangô!

Agradeço,

A Oxalá, pai de todos!

A todos os orixás por me manter de pé.

A minha mãe Oyá, senhora do meu orí, agradeço por me firmar e me ensinar que há momentos em que devo ser búfalo; em outros, borboleta.

Agradeço ao vento que tudo leva e tudo traz! Senhor do movimento, faz as folhas dançarem ao seu toque e as árvores se curvam ao senti-lo passar.

Eu, filha do vento, sinto seu toque na pele, nos cabelos e, nesse momento, sinto-me leve.

Agradeço ao tempo!

Agradeço à vida!

Agradeço a minha família pelo apoio e por compreender minhas ausências.

Agradeço a Davi e Vitória, meu filho e minha filha, razões da minha existência, amor que não cabe no peito.

Agradeço a Washington, meu amor, companheiro e ouvinte atento nas horas de dúvidas e ansiedades.

Agradeço à Mainha por nunca desistir de mim.

Agradeço ao meu pai de santo, Roni de Airá, por me ajudar no equilíbrio do meu orí e me conectar com minha ancestralidade e meu sagrado! Nunca terei palavras o suficiente para agradecer!

Agradeço à minha orientadora, Lidyane Ferreira, por acreditar em mim!

Agradeço ao meu coorientador, Alexandre Osaniyi², por todas as possibilidades, oportunidades e aprendizagens! Você é um enviado de Exu à minha vida!

Agradeço à Joceneide Cunha e Gabriel Nascimento, que são mais do que membros avaliadores da banca, são inspiração para este trabalho.

À turma 2019 e todas as professoras e professores do PPGER, meu agradecimento por todo o companheirismo nessa jornada.

Ao Grupo do Brilho, minha eterna gratidão! Nossas conversas permitem novos respiros.

Gostaria de agradecer à Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Estado da Bahia e à escola em que trabalho, mas em nada me auxiliaram.

¹ Motumbá é um pedido de benção em yorubá, utilizado no Ilê Airá Modé ty Oyá Afefe Ase Ajaguna, localizado em Trancoso, distrito de Porto Seguro, na Bahia, o ilê que frequento e sou iniciada.

² Trata-se de Alexandre de Oliveira Fernandes.

RESUMO

A dissertação parte do princípio que o presente trabalho é uma gira decolonial constituída de cruzos epistêmicos causadores de vertigens na colonialidade e no racismo linguístico presentes no ensino da Língua Estrangeira Espanhola no Brasil se estendendo aos exames de proficiência em pós-graduações, pois tais certificações configuram-se como impedimento de acesso de parte da população negra e indígena ao ensino na pós-graduação. A gira decolonial está assentada na discussão sobre a atuação da colonialidade do poder, saber e ser na sociedade, o eurocentrismo dos conhecimentos nos espaços formais de ensino e como esses fatores aliados à colonialidade da linguagem geram o racismo linguístico e o preconceito linguístico. Para quebrar essa demanda colonial, a dissertação realiza uma mironga de saberes ancestrais amefricanos e indígenas com o objetivo de apresentar o produto final: a elaboração de um projeto de curso de extensão-aprendizagem com vistas à preparação de discentes e comunidade portosegurense para exame de proficiência em Língua Espanhola.

Palavras-chave: Decolonização do Ensino de Língua Espanhola. Mironga de saberes. Exames de proficiência em língua espanhola.

ABSTRACT

The dissertation assumes that the present work is a decolonial *gira* constituted of epistemic crosses causing vertigo in coloniality and linguistic racism present in the teaching of the Spanish Foreign Language in Brazil extending to the proficiency exams in graduate studies, because such certifications are configured as an impediment to access of part of the population black and indigenous to teaching in graduate school. The decolonial *gira* is based on the discussion about the performance of the coloniality of power, knowledge and being in society, the eurocentrism of knowledge in formal spaces of teaching and how these factors allied to the coloniality of language generate linguistic racism and linguistic prejudice. To break this colonial demand, the dissertation carries out a *mironga* of ancestral *amefricanos* and indigenous knowledge with the objective of presenting the final product: the elaboration of an extension-learning course project with a view to the preparation of students and the community of *portosegurense* for a proficiency exam in Spanish language.

Keywords: Decolonization of Spanish Language Teaching. *Mironga* to know. Spanish proficiency exams.

RESUMEN³

La disertación asume que el presente trabajo es una gira decolonial constituida por cruces epistémicos que causan vértigo en la colonialidad y en el racismo lingüístico presente en la enseñanza de la Lengua Extranjera Española en Brasil extendiéndose a los exámenes de competencia en estudios de posgrado, porque tales certificaciones se configuran como un impedimento para el acceso de parte de la población negra e indígena a la enseñanza en la escuela de posgrado. La gira decolonial se basa en la discusión sobre la actuación de la colonialidad del poder, del saber y del ser en la sociedad, la eurocentralización del conocimiento en los espacios formales de enseñanza y cómo estos factores aliados a la colonialidad del lenguaje generan racismo lingüístico y prejuicios lingüísticos. Para romper esta demanda colonial, la disertación realiza una *mironga* de conocimientos ancestrales *amefricanos* e indígenas con el objetivo de presentar el producto final: la elaboración de un proyecto de curso de extensión-aprendizaje con miras a la preparación de los estudiantes y la comunidad *portosegurense* para un examen de competencia de la lengua española.

Palabras clave: Descolonización de la enseñanza de la lengua española. *Mironga* de saberes. Exámenes de competencia del español.

³A opção em inserir o resumo em Língua Espanhola deve-se ao fato de que essa dissertação foi construída a partir da análise do ensino desse idioma, dessa forma não há motivos para não incluí-la nessa parte do trabalho.

SUMÁRIO

ABRINDO A GIRA	11
1 AUSÊNCIAS E INSURGÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: O Estado da Arte.....	35
1.1 Introdução	35
1.2 Breve panorama sobre o Ensino de Língua Espanhola no Brasil	37
1.3 O Racismo Linguístico no Ensino de Língua Espanhola	39
1.4 Análise das dissertações sobre o Ensino de Língua Espanhola no Brasil	41
1.4.1 Identidades Latino-Americanas	43
1.4.2 Aplicação das Leis nº 11.645/08 e nº 10.639/03 para uma Educação Antirracista	44
1.4.3 Interculturalidade	49
1.5 Os exames de proficiência em Língua Espanhola no Brasil	54
1.5.1 As dissertações sobre os exames de proficiência em Língua Espanhola	55
1.6 A (IN)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol	59
1.7 (IN)Conclusão	63
2 PRETOS VELHOS E GRAMILLEROS, MAMAS VIEJAS E PRETAS VELHAS: Ressignificando o Ensino de Língua Estrangeira – Espanhol	65
2.1 SARA VÁ: Iniciando a gira	66
2.2 Ancestralidade e axé das Mamás Viejas e Gramilleros: invocando os ancestrais afro-uruguayos	66
2.3 A benção das pretas e pretos velhos da umbanda: baixando os arquétipos ancestrais afro-brasileiros	68
2.4 Linhas cruzadas: o entre-lugar dos arquétipos ancestrais americanos.....	70
2.5 Defumando o Ensino de Língua Espanhola através da Ancestralidade	71
2.6 Mirongando com as Mamás Viejas e Gramilleros	73
2.7 Fechando a gira na encruzilhada das linhas	74
3 COLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	76
3.1 Abrindo a gira decolonial	76

3.2 Praga rogada e quiumba: colonização e epistemicídio	78
3.3 O quiumba é o dono do cativeiro: Epistemicídio Linguístico e Subjetivação/Colonialidade do Ser	80
3.4 Aqui só tem língua de sinhô: Colonialidade e Hierarquia Linguística	84
3.5 A mironga da cachimba da vovó vai decolonizar o pensador: Estratégias para pensar outras estratégias de ensino	87
3.6 Fechando a gira	90
4 DECOLONIZAR O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: Preparação de discentes para proficiência em Língua Espanhola	92
4.1 Abrir a gira decolonial: Riscar o ponto	92
4.2 Por que discutir a colonialidade no Ensino de Língua Espanhola no Brasil?	94
4.3 Contra os miasmas europeus no Ensino de Língua Espanhola	97
4.4 Considerações finais: Deixa a gira girar	106
PARA DEIXAR A GIRA GIRAR	108
NOSSAS GUIAS	113
APÊNDICE – SABER MIRONGADO: Uma proposta de curso de extensão preparatório a exames de proficiência em Língua Espanhola numa perspectiva decolonial	

ABRINDO A GIRA

Agô⁴! Com a benção da minha ancestralidade, dos meus mais velhos e dos meus mais novos, peço licença para abrir essa gira decolonial⁵! Participam dessa gira Caboclas/os, Erês, Malandros, Exus, Pretas e Pretos Velhos⁶. Esses guias nos mostraram o caminho, e mostraremos, por meio dos textos aqui expostos, como se faz uma mironga⁷ para decantar esse ebó⁸ mal despachado que é a colonialidade existente no ensino de Língua Espanhola.

Sou filha dos ventos. Eles me movimentam, me levam a espaços de despertar das memórias ancestrais que moram em mim. Já fui levada pelos ventos a tantos lugares, mas no terreiro de Umbanda⁹, recebi o conselho que me trouxe até aqui: “Fia, larga esses peso!”. A partir da palavra da minha ancestral, pude compreender o peso do carrego colonial que se instaura e aprisiona os corpos e mentes, lançando demandas violentas para nos desencantar com a vida, pessoas, ancestralidade, conhecimentos e inúmeros outros pontos da existência. Largar os pesos que colocam em nossos ombros através da colonialidade do poder, ser e saber não é tarefa fácil, porque essa demanda se aloja de tal maneira que não sabemos definir se nossos desejos, pensamentos e crenças advêm de nós mesmos ou da subjetividade formada a partir das marcas coloniais.

O contato com a minha ancestralidade me permitiu mirar o passado e ver que o racismo estrutural, denunciado por Almeida (2019), passeava tranquilamente pelo currículo, jardins e corredores da universidade onde me graduei, silenciando as vozes negras e indígenas que frequentavam aqueles espaços. Apesar de reconhecer as inúmeras aprendizagens adquiridas durante a minha licenciatura em Letras, houve uma ausência de reflexões mais profundas e

⁴ Agô, no Iorubá, é um pedido de licença. Esse termo é muito utilizado nos terreiros de Umbanda.

⁵ Utilizamos o termo “gira decolonial” fazendo referência às giras realizadas nos terreiros de Umbanda. Nesse processo, importa inserir conceitos que remetem à ancestralidade, para decolonizar os espaços formais de educação, trazendo os saberes outrora fadados a marginalidade para (re)constituir as epistemologias.

⁶ Empregamos os títulos dos guias dos terreiros de umbanda como caboclos, erês e malandros para nos referir às pesquisadoras e aos pesquisadores que, por meio das suas pesquisas e conceitos, nos “guiam” na escrita deste trabalho acadêmico.

⁷ Durante a leitura dos textos, a/o leitora/leitor encontrará alguns termos utilizados nas giras de umbanda, por se tratar de uma escrita que anseia a decolonização. A opção em trazer os termos para essa escrita não se dá apenas como estética, mas como forma de retirar a máscara, como já denunciou Grada Kilomba.

⁸ A palavra “ebó” significa literalmente sacrifício ou oferenda a ser feita aos ancestrais ou orixás em agradecimento por bênçãos recebidas ou na intenção de resolver problemas ou obstáculos, abrir portas, oportunidades e evitar mazelas (Essa referência tomei do Pai Roni, dirigente do Ilê Airá Modé, em Trancoso, via conversa no *Whatsapp*, em agosto de 2020).

⁹ A experiência vivenciada aconteceu no terreiro de umbanda Casa Ecumênica Pai José, em Porto Seguro, na Bahia, espaço onde recebi os primeiros fundamentos enquanto umbandista.

referentes às relações étnico-raciais como racialidade, eurocentrismo, colonialidade e tantos outros fatores existentes no ensino de línguas.

A vertigem causada pela aproximação com a ancestralidade me fez enxergar e analisar algumas marcas coloniais que foram reproduzidas inconscientemente por mim, por pelo menos dezesseis anos de trabalho docente em escolas públicas e particulares. A reprodução dessas cicatrizes coloniais acontecia nas interações com as/os estudantes, nas escolhas de textos e livro didático e até mesmo sobre quais variantes eram adotadas por mim para o ensino de Língua Espanhola.

Como filhas do vento estão em constante movimento, a vontade de ter acesso a outros conhecimentos me levou ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), onde Exu, orixá do movimento, da comunicação, ao ver a vertigem na qual me encontrava, me colocou na encruzilhada para eu ver que um re-encontro comigo requer um reconhecimento no outro, naqueles que sempre estiveram à margem das epistemologias reconhecidas dentro dos espaços formais de saber.

Através de um sonho, vi Exu abrindo uma porta, laroyê! Agora era comigo, ler, refletir, pensar, re-pensar, escrever. Através das vivências do terreiro, com as bênçãos das pretas e pretos velhos, misturei elementos indígenas, amefricanos, latinos, hermanos de lucha, de dolor, de la sal y sangre, constituintes de uma América Latina que não reconhece as histórias, ancestralidade e conhecimentos dos latino-americanos, para propor uma gira decolonial para o ensino de Língua Espanhola.

O projeto de pesquisa-intervenção “Ancestralizar o Ensino de Língua Espanhola: Mirongando com as Mamás Viejas e Gramilleros” nasceu dessa busca pelo encantamento trazido pelas vovós e vovôs, negras e negros velhos representantes da África no terreiro/território americano e de uma gira decolonial. Em seu formato inicial, a proposta era levar um ensino de Língua Estrangeira-Espanhol cujas referências fossem as mamás viejas e gramilleros para o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, porém ao ver a necessidade de uma preparação para as/os mestrandas/os realizarem a prova de proficiência em língua estrangeira no PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *campus* Sosígenes Costa, foi pensado e realizado um projeto piloto com a oferta de um minicurso para a preparação de discentes para o exame de proficiência em Língua Espanhola.

Enquanto percorria os caminhos, realizei estudos e participei de discussões acadêmicas que me permitiram a construção de artigos, relatos e minicursos. Algumas das construções textuais elaboradas a partir dessas experiências são aqui apresentadas, a saber:

- a) rememorando caminhos para apresentar a experiência do vivido e a maneira como influenciou a construção do saber;
- b) marco teórico para a mironga das pretas velhas;
- c) Estado da Arte sobre o ensino de Língua Espanhola como língua estrangeira no Brasil, bem como sobre Exames de Proficiência;
- d) dois artigos. O primeiro traz a contribuição que a ancestralidade religiosa negra (uruguaia e brasileira) pode trazer para a ressignificação do ensino de Língua Espanhola; o segundo, escrito a partir dos estudos decoloniais, discute a continuidade da colonialidade, decorrente da imposição da Língua Espanhola na América Latina;
- e) relato de experiência sobre o minicurso para preparação de discentes para o exame de proficiência em Língua Espanhola, elaborado e realizado por mim;
- f) o projeto de curso de extensão a ser ofertado à UFSB como produto final do Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

“Rememorando os caminhos” é um texto construído com o objetivo de compartilhar minhas histórias, formação, experiências proporcionadas pelo PPGER (cursos, componentes curriculares, mesas redondas, apresentações de trabalho) e a maneira como todas essas vivências colaboraram para a construção das reflexões presentes neste trabalho.

“Saber Mirongado” nasceu a partir da observação da mironga das pretas e pretos velhos em terreiros de Umbanda e se desdobrou em uma mironga que reúne elementos sobre a colonialidade, decolonialidade, ancestralidade, interculturalidade e amefricanidade que se interseccionaram naturalmente entre as leituras e pesquisas encontradas no decorrer da elaboração da dissertação e do produto final nos auxiliará a quebrar a demanda colonial que insiste em permanecer no Ensino de Língua Espanhola.

O percurso acadêmico foi permeado de construções e desconstruções que levaram à construção de duas pesquisas a partir do Estado da Arte: a primeira sobre o ensino de Língua Espanhola no Brasil e a segunda sobre exames de proficiência em Língua Espanhola. O Estado da Arte me permitiu ver e analisar os caminhos percorridos por aquelas/es que estiveram antes de mim na academia, seja no mestrado profissional ou acadêmico, revelando poucas discussões sobre os exames de proficiência em Língua Espanhola, bem como a ausência de dissertações que girassem em torno de um Ensino de Língua Espanhola numa perspectiva decolonial. No entanto, há indícios de mudanças, pois as pesquisas apresentaram temas que são abordados nos estudos decoloniais como interculturalidade, educação antirracista, Leis 10.639/03 e 11.645/08 e identidades latino-americanas.

Para além do memorial, marco teórico e estado da arte – itens apresentados na maioria das dissertações do PPGER –, optamos por trazer outros textos construídos ao longo da jornada acadêmica no mestrado. Cada um deles apresenta um suporte teórico que embasa os aspectos empíricos vivenciados nesse cruzo entre espaços onde convivo diariamente, a saber: terreiro e escola.

No primeiro artigo, as pretas e pretos velhos, nossas/os ancestrais, se fazem presentes numa gira decolonial para indicar a ancestralidade enquanto movimento de resistência (LOURENÇO JÚNIOR, 2013), e a partir da mirada ancestral visualizamos as formas de apreensão e expressão do sagrado africano em solo latino-americano. Através da ancestralidade enquanto categoria analítica (OLIVEIRA, 2009), revisitei as práticas pedagógicas que se levantam ao evocarmos nossos ancestrais (OLIVEIRA, 2019; RIBEIRO, 1996) e pude repensar as ideias sobre ensino-aprendizagem de Língua Espanhola abraçando as teorias oriundas dos estudos decoloniais.

No segundo artigo, a colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2016) é revelada como uma das ferramentas de violência epistemológica utilizadas pelos colonizadores para criar as marcas coloniais nos corpos e mentes dos povos colonizados (ANZALDUA, 2009). O racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019) e o preconceito linguístico (BAGNO, 2007) são peças-chaves para compreendermos onde surge a diferenciação entre língua e variantes no ensino de Língua Espanhola.

As leituras sobre a colonialidade, como as propostas por pesquisadoras e pesquisadores a exemplo de Quijano (2002), Walsh (2009), Wallerstein (2002) e Dussel (2005), me ajudaram a identificar inúmeras marcas, ou como expressa Mignolo (2007), feridas coloniais que ainda estão abertas, especialmente na colonialidade do saber que ao eurocentralizar os conhecimentos, folcloriza, marginaliza e invisibiliza através da racialização todos os saberes que emergem dos povos outrora colonizados, além de auxiliarem a enxergar a atuação da colonialidade do poder, ser e saber que se articula em nossa sociedade por meio do eurocentrismo.

Além de apontar as ações colonialistas, as reflexões oriundas dessas leituras mostraram as falácias apresentadas pelos Estados ao criar projetos de multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidade (WALSH, 2009; MIGNOLO, 2007). Tais projetos não funcionam na prática, pois não agem de forma a combater as desigualdades provenientes da estrutura racista das sociedades onde esses projetos são propostos. Para nos defender dessa demanda colonial, o momento é de lançarmos estratégias transgressoras, nos reconhecer como um povo

amefricano (GONZALEZ, 1988) cuja resistência negra e indígena está marcada não somente na ancestralidade, mas também na língua e cultura fortemente influenciadas desde a África (CASTRO, 1983) e replicada nos mais diversos territórios onde os povos africanos foram introduzidos, para nos encontrarmos em encruzilhadas abertas ao redor da América Latina.

A nossa gira decolonial não deve parar de girar, por isso apresento como produto final um projeto de curso de extensão, produzido a partir das experiências vividas durante as aulas e das contribuições expostas pelas/os mestrandas/os durante e ao final de um minicurso para a preparação de mestrandas e mestrandos do PPGER para o exame de proficiência em Língua Estrangeira – Espanhol numa perspectiva decolonial.

Rememorando os caminhos

A minha ancestralidade genealógica e espiritual é de uma linhagem de mulheres valentes! Filha de Iansã e Dona Jilda e neta de Dona Morena, com elas aprendi que às vezes devo ser forte como um búfalo, em outras leve como uma borboleta! Minha avó era lavadeira, costureira, criava galinhas e assim criou quatro filhos. Mainha é uma mulher “retada”, primeira na família a cursar universidade, professora da rede pública estadual e criou sozinha três filhas¹⁰. Trabalhava muito para não nos faltar nada. Sua cobrança? Estudo! Sou fruto de escolas públicas estaduais e municipais, e minha vida sempre foi cercada de professoras e professores, amigas e amigos de mainha, pessoas que acreditam em um futuro melhor e que podemos alcançá-lo através da educação.

Minha mãe me empurrou ao magistério quando eu estava no ensino médio. Sim, me empurrou! Mostrou-me duas escolhas: ou seria técnica de enfermagem ou faria magistério. Escolhi a segunda opção, mas passei alguns anos sem exercê-la. Passei pela experiência de trabalhar por alguns anos no comércio, pois ao me casar pela primeira vez fui morar em Campinas, no estado de São Paulo, e ao procurar emprego em escolas daquela cidade, me deparei pela primeira vez com o preconceito linguístico. Cheguei a ouvir de uma coordenadora pedagógica que eu não poderia ocupar a vaga de alfabetizadora porque o meu sotaque iria influenciar na alfabetização das crianças e os pais não iriam gostar. Só voltei a ter um novo

¹⁰ Alguns historiadores encontraram registros de famílias chefiadas por mulheres na Bahia, Minas Gerais e São Paulo desde o século XIX, mas só em 1980 que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) inseriu a informação sobre “chefia domiciliar”, sendo posteriormente (1990) introduzido o conceito de “pessoa de referência” (MACEDO, 2008). Segundo o IBGE, em 2010 37,3% dos lares brasileiros eram chefiados por mulheres, desses 87,4% as mulheres eram responsáveis com filhos e sem cônjuges.

contato com o magistério após tornar-me mãe, me libertar da relação conjugal opressora e voltar a minha terra natal, Itabuna, na Bahia, onde voltei a estudar para fazer uma graduação.

A batalha para “passar no vestibular” e entrar no curso de licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) foi pesada e me manter na graduação sendo mãe solteira e professora da rede particular de ensino foi ainda maior, mas sempre contei com o auxílio da minha mãe, da minha vó, Morena, e no meio dessa jornada, encontrei meu atual esposo, que me apoiava nos momentos mais difíceis.

Lembro-me da maioria dos professores da graduação. Muitos marcaram profundamente minha vida, uns pela maneira enérgica e apaixonada que ensinavam a Língua Espanhola, como André Mittidieri e Arimaria Valéria, outros pelos anos de dedicação ao ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Linguística como Tiane, Patricia Pina e o saudoso Odilon Pinto, que foi meu professor no magistério e depois no curso de Letras. Lembro-me dele dizendo “conselho e café, toma quem quer”. Tomei muitos cafés na cantina de Seu Zé, ouvi não só as aulas, mas também os conselhos das professoras e professores sobre a dedicação aos estudos e sobre o fazer pedagógico.

Consegui terminar a graduação dentro dos nove semestres necessários. Ainda no oitavo semestre, fiz o concurso para professora da rede pública estadual de ensino da Bahia, realizado em 2010/2011, sendo aprovada em segundo lugar para a disciplina de Língua Espanhola. Como meu esposo tinha sido designado para trabalhar no sexto Grupamento de Bombeiro Militar (GBM) da cidade de Porto Seguro, esse acabou sendo o destino que deixou de ser turístico e passou a ser morada da minha família.

Em 2013, iniciei um curso de Especialização em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes (Ucam), do Grupo Prominas, e como trabalho de conclusão de curso dei continuidade a estudos iniciados ainda na UESC sobre “Lo maravilloso en el femenino en ‘La casa de los espíritus’”. A obra de Isabel Allende traz a história de três gerações de mulheres que encontram forças no maravilhoso¹¹ para vencer a opressão masculina numa sociedade patriarcal, enquanto nos conta parte da história do Chile entre 1905 e 1975.

Ainda em 2013, após dois anos de espera, saiu a tão esperada convocação e iniciei meu trabalho como professora efetiva de um dos maiores colégios do extremo sul da Bahia, o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (Colem), em Porto Seguro, que completará 20 anos

¹¹ Segundo Todorov (2004), no gênero literário maravilhoso, o herói e o leitor aceitam sem surpresa as novas leis da natureza, quer dizer, não se assustam com a existência da magia na obra. Não há uma explicação lógica sobre a magia, como há nos gêneros próximos, a exemplo do fantástico e do estranho: no primeiro se busca uma explicação e no segundo dá-se a explicação.

esse ano (2021). Essa instituição de ensino fica localizada em uma área estratégica, na BR-367, próximo às entradas da maioria dos bairros da parte alta da cidade, como Mirante, Cambolo, Baianão, Fontana I e II, Parque Ecológico, entre tantos outros bairros. A localização do colégio e a ausência de outras instituições que ofereçam o Ensino Médio nos bairros periféricos de Porto Seguro, são fatores determinantes para que a escola acolha um número grande de jovens e adolescentes moradores dos bairros desse entorno. Em 2021, mesmo com a pandemia, a escola possui mais 1.600 estudantes matriculados.

Num espaço escolar tão diverso pude conviver com realidades muito próximas às que eu vivenciava quando adolescente e estudante da rede pública. Salas lotadas, uso de drogas, falta de professores ou professores dando aulas em áreas completamente diferentes da sua formação, estudantes que frequentam a escola para ter um prato de comida no dia, outros que abandonam a escola por causa do trabalho. Vi, também, estudantes lutando por um futuro melhor, estudando, engajados nos projetos proporcionados pela escola, professores que acreditam, assim como eu, na educação como chave para diminuir a desigualdade social. Esse é o primeiro local onde iniciam várias mudanças na forma que eu acreditava que a educação deveria ser.

O Projeto Kizomba é um dos projetos mais significantes do Colem, pois visa o empoderamento das/dos estudantes negras/os, bem como introduz a história e cultura negra de maneira a conscientizar as/os estudantes para o combate ao preconceito e discriminação racial. Há seis anos ministro minicursos nesse evento. Nos quatro últimos anos, trabalhei com o tema “Religiões de Matriz Africana”, sendo que passei a fazer parte da equipe de coordenação desse projeto tão importante para as/os estudantes e para a escola.

A inserção de um minicurso sobre as religiões de matriz africana no projeto Kizomba foi proposta inicialmente por uma professora de história que tinha curiosidade sobre o assunto, logo depois assumi a monitoria, por ser umbandista e ter uma vivência real sobre o assunto. Cabe destacar que as primeiras apresentações culturais levadas ao colégio cujas músicas possuíam letras que versavam sobre os orixás e toques de atabaques foram ridicularizadas pelas/os estudantes, mas com o passar dos anos essa realidade foi se modificando, ao ponto de atualmente esse ser o minicurso que primeiro preenche toda a quantidade de vagas.

O minicurso despertou em mim o desejo de conhecer mais a religião que frequentava, e esses estudos me levaram ao desejo de pesquisar sobre meus ancestrais. As pretas e pretos velhos “alumiavam” meu pensador, pois eu sempre os via em minhas pesquisas iniciais, e foi através de suas histórias que comecei a entender a ancestralidade e a me re-conhecer no outro.

Notei que as/os estudantes eram atraídos por esse projeto porque levávamos temáticas ligadas às suas realidades, e o contato com as pretas e pretos velhos me levou a trazer as/os estudantes mais para perto de mim, passando a ouvi-los de forma atenta, perceber seus gostos, suas crenças, seus anseios. Comecei, ainda, a refletir melhor sobre a maneira que ensinava e a maneira que eles aprendiam.

Eu, sujeita PPGER

Penso que nesse espaço, onde mostro a minha trajetória de vida, acabo por revelar as subjetividades que me constituem enquanto sujeita (PORTO; CAMINHA, 2018) e apresentar algumas vivências que contribuíram para a minha re-existência, justificando parte das escolhas e tomadas de decisões que consolidam este trabalho. Meus passos para adentrar oficialmente como estudante do PPGER foram devagar e firmes, assim como os passos da minha preta velha. Aprendi com meus mais velhos que “só levanta pra ensinar quem se sentou pra aprender”¹², por isso coloquei algumas frustrações e ansiedades de lado e iniciei a minha jornada rumo a pós-graduação.

Por ser um espaço de construções acadêmicas voltadas às relações étnico-raciais que permite interações e investigações para além das tradicionalmente propostas por outras universidades, o PPGER avivou em mim o anseio de voltar ao meio acadêmico. O PPGER tem se mostrado fundamental à área da educação nas cidades de Itabuna, Teixeira de Freitas e Porto Seguro, onde ficam localizados seus *campi*, por ampliar o acesso de profissionais da área da educação formal e informal à formação continuada e por adotar uma política de cotas¹³ que beneficia a população negra e indígena residentes nesses territórios.

Meu primeiro contato com o PPGER se deu enquanto aluna especial para cursar o componente curricular “População Negra do Sul da Bahia”, ministrado pela Profa. Dra. Joceneide Cunha. Cursar esse componente despertou em mim o desejo de entrar no mestrado do PPGER. Em uma das aulas fomos convidadas/os para uma visita a Belmonte, onde conversamos com alguns membros da comunidade, ouvimos suas histórias e visitei pela primeira vez um terreiro que “tocava” candomblé e umbanda. Vivenciar os conhecimentos e interações nesses espaços fez com que eu enxergasse a possibilidade de levar o sagrado para a academia.

¹² Esse é um “dizer”, ditado popular muito frequente em terreiros.

¹³ Lei de Cotas (Lei nº 12.711) que decreta a reserva de vagas a alunos negros, pardos, indígenas ou de baixa renda, oriundos da escola pública, nas instituições federais de ensino superior.

As discussões ocorridas durante os encontros do componente curricular mostravam principalmente como a nossa sociedade cria narrativas que naturalizam os preconceitos contra negras/os e mulheres. Debater esses assuntos me causavam o incomodo de perceber o quanto nós, professoras e professores, por muitas vezes somos reprodutores dos discursos preconceituosos ao escolhermos, por exemplo, ensinar a língua espanhola europeia em detrimento das tantas outras línguas espanholas faladas na América Latina e África.

Como filha do vento não para, resolvi estar em um contato maior com a universidade e seus saberes, por isso cursei mais dois componentes curriculares como aluna especial, a saber: “Filosofia da Ancestralidade” e “História da África e Historiografia Africana”. Esses componentes foram muito importantes para a elaboração do projeto inicial de pesquisa e intervenção, pois com o componente realizado anteriormente, viabilizaram a construção do marco teórico que fundamentava a pesquisa inicialmente almejada.

O componente curricular “Filosofia da Ancestralidade”, além de promover um verdadeiro xirê¹⁴ de conhecimentos, estimulou três experiências que foram marcantes nesse percurso acadêmico: entrevistar Eduardo Oliveira, professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e autor de “Epistemologia da ancestralidade”, oportunidade mediada pelo professor Alexandre Osaniiyi; ir com dois colegas à festa de Maria Padilha em um terreiro localizado em Itamaraju, onde tive a minha primeira experiência com uma gira de esquerda no Candomblé, e vivenciar aquele momento nos ajudou a quebrar muitos preconceitos sobre a religião; participar do II Seminário do PPGER, no *campus* Jorge Amado, em Itabuna, com apresentação de trabalho e, posteriormente, publicação do relato de experiência intitulado “De Exu aos Pretos Velhos - A encruzilhada como reencontro com a Ancestralidade”.

Dentre tantas discussões realizadas enquanto cursava os componentes curriculares, uma mexeu profundamente. Eu, descendente de brancas/os e negras/os, como me enxergava? Nunca gostei de falar sobre esse assunto porque ele me causava dor. Meus pais se separaram quando eu era muito pequena. Minhas irmãs e eu fomos criadas pela minha mãe. Minha mãe é uma mulher negra e minhas irmãs são mulheres pardas com tom de pele mais escuro e cabelos mais lisos, enquanto eu, parda, de tom de pele mais claro e cabelos mais cacheados era chamada de “sará¹⁵” pela minha família, e alguns vizinhos, por anos, pensaram que eu era adotada. Mas sempre me enxerguei como uma pessoa parda, até participar de um curso de escrita e, às vésperas de entregar o projeto de mestrado para ingresso na UFSB, me apontarem como branca.

¹⁴ “Xirê” é uma palavra em Yorubá que significa roda, dança.

¹⁵ “Sará” diz-se da pessoa branca, mas que tem traços afrodescendentes.

Hoje, abraço a definição dada pela minha família, sou sarará! E, por ter noção de que o colorismo se faz muito presente nas relações estabelecidas na sociedade, optei por me inscrever no mestrado para as vagas reservadas a professores sem autodeclaração.

Em meio a essas experiências significativas, o projeto de intervenção era construído, sendo submetido e aprovado pela comissão de ingresso do PPGER em 2019. Depois passei por uma entrevista e ingressei no mestrado como estudante regular. O momento foi de alegria e empolgação por conseguir fazer parte de um programa que busca não só suprir a necessidade da região em ter uma universidade pública de qualidade oferecendo cursos e pós-graduações, mas também dialoga com a comunidade e suas necessidades.

Ao entrar no mestrado como aluna regular, me candidatei para fazer parte do colegiado como representante discente e fui convidada para ser suplente na representação estudantil do colegiado geral. Ao me fazer presente nesses espaços de discussões sobre o programa, pude acompanhar os processos oriundos das necessidades de alguns colegas de turma e da comunidade acadêmica. As questões voltadas à permanência de pessoas negras e indígenas ganharam espaço em minhas reflexões, e uma queixa recorrente era sobre o exame de proficiência.

Essas demandas estudantis iniciaram um processo de reelaboração do projeto de pesquisa. Propus, então, um minicurso para preparação de discentes para o exame de proficiência em Língua Espanhola, abordando uma perspectiva decolonial. Esse minicurso teve um papel muito importante nesse projeto, pois além de atender a uma necessidade apresentada pelos discentes, serviu como um projeto piloto para a elaboração do produto final.

Ao ingressar oficialmente no programa, já estava inserida na dinâmica de participação em eventos, palestras, minicursos, oficinas e mesas redondas. Cito aqui alguns cursos ou eventos de que participei por meio de apresentação oral, submissão de resumos e textos completos, oferta de minicurso, oficina ou mesa redonda, a saber: “Colóquio de Dramaturgias da Cena Negra no Brasil e na América Latina” (UFSB/2019), “A religiosidade afro-americana como ícone de resistência e decolonialidade dos povos negros” (UFSB/2019), “Emprete-Ser” (Instituto Federal da Bahia – IFBA – 2019), “IV Congresso Brasileiro de Filosofia da Libertação e II Encontro Internacional de Filosofia Africana” (UFBA/2019), “Seminário Ensino de Literaturas Hispânicas sob distintas perspectivas” (UESC/2019), “I Seminário de Políticas Públicas e Relações Étnico Raciais” (UFSB/2019), “III Seminário de De(s)colonialidades: Ancestralidade, Educação e Resistência” (IFBA/2019), “Na mironga da vovó tem: Estratégias para decolonizar o pensador nas aulas de Língua Espanhola” (Grupo de

Pesquisas em Linguagens, Poder e Contemporaneidade – Gelpoc – 2020), “II e III Seminário de Ensino e Relações Étnico Raciais” (UFSB/2019/2020).

Busquei participar de eventos relacionados à minha pesquisa, e a maioria deles abordavam o ensino para as relações étnico raciais. Compreender as estratégias coloniais que atuam no silenciamento de pessoas negras e indígenas, especialmente no âmbito da educação, através de um epistemicídio baseado na racialização e apagamento de saberes negros e indígenas são peças-chaves para traçar estratégias para decolonizar o ensino.

Entre os vários cursos que a entrada no mestrado oportunizou, destaco “O pensamento feminista amefricano de Lélia Gonzalez: Uma perspectiva decolonial no Ensino das Relações Étnico Raciais”, ministrado pela Profa. Dra. Maria do Carmo Rebouças. Conhecer o conceito de amefricanidade me fez voltar os olhos para a ancestralidade enquanto elo e resistência entre os povos de todo o continente latino-americano. Algo interessante foi notar que a categoria política de amefricanidade e as categorias de ancestralidade, apresentadas por Eduardo Oliveira (2009), se complementam para pensar estratégias de ensino decolonial.

Os estudos proporcionados pelo Gelpoc, grupo de estudos e pesquisas coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre Osaniyi, foram essenciais para conhecer teóricas e teóricos que concentram esforços em expor a colonialidade e buscam estratégias para promover deslocamentos e borraduras na epistemologia eurocentrada que rege a maioria das instituições de ensino. Dentre tantas oportunidades de cursos e encontros, destaco o curso “Epistemologias Negro e Indígenas”, que além de apresentar uma ementa e referencial teórico riquíssimo, contou com a participação ativa de pessoas de todo o Brasil, e olhares contra hegemônicos foram trocados, nos mostrando que não estamos sozinhos nessa jornada.

Todas as reflexões que me atravessavam vinham de epistemes presentes na academia, mas permaneciam ligadas às questões apresentadas pelos movimentos sociais que sugerem ações coletivas, atuantes também nas instituições de ensino. Para Nilma Lino Gomes (2012, p. 99), essas discussões são pertinentes, pois quanto mais se amplia o direito a educação, mais sujeitos outrora invisibilizados adentram às instituições de ensino. Por isso, discussões e ações devem se dinamizar em encontros que viabilizem não somente o acesso dessas pessoas à educação, mas sua permanência.

O mais significativo nessas aprendizagens, foi o contato com pesquisadoras/es do ensino para as relações étnico raciais em todo o país e ter a certeza que a decolonização dos currículos é um projeto viável e de suma importância para rasurar o eurocentrismo presente nas instituições de ensino. Participar desses eventos e de todas as discussões foi fundamental para

elaboração de uma base teórica consistente em relação à escrita de artigos e à elaboração dos planos de ensino para o minicurso e para o produto final.

Saber mirongado: Elementos para quebrar a demanda colonial

Minha cachimba tem mironga, minha cachimba tem dendê! Quem duvida da minha cachimba, venha ver, venha ver!¹⁶

Corpo encurvado, cabeça baixa, voz mansa. Não podemos esquecer da bengala, do poti (banquinho) e do café na dilongá (xícara). As pretas velhas e pretos velhos chegaram/baixaram no terreiro para fazerem suas mirongas em favor dos mais necessitados. Assim acontece nos muitos terreiros de Umbanda no Brasil, as figuras ancestrais de negras e negros que adquiriram o conhecimento das folhas curadoras e a sabedoria para enfrentar a opressão, humilhação e violência, “baixam” em seus médiuns para dar consultas a qualquer pessoa que chegue a um terreiro precisando de auxílio.

As pretas e pretos velhos, chamados por alguns de cacurucaios, são espíritos de mulheres e homens que viveram no Brasil na época da escravidão e conseguiram alcançar uma determinada idade e, com ela, a sabedoria. Por isso, muitos ganharam o status de ancião em seus grupos. Devemos lembrar que as africanas e africanos viviam em sociedades gerontocráticas e seus anciões ocupavam lugar de destaque na hierarquia social.

Nesses espaços de disputas e resistências, o respeito à ancestralidade era determinante para a vida dos cativos. Mesmo que os guerreiros estivessem sempre elaborando planos de fuga, o conselho dos mais velhos era sempre o ponto chave para se tomar a decisão final. Tornar-se um negro velho vivendo nas condições inóspitas, tanto na África como no Brasil escravista, no mínimo deveria ser festejado. Esses anciãos tinham um poder significativo, aconselhando o não conflito, como incitando a fuga quando considerava a melhor alternativa. Ao morrerem continuavam sendo cultuados da mesma forma que na África se faziam com os mortos. O mundo dos vivos e o dos mortos faziam parte do mesmo universo (LOURIVAL JÚNIOR, 2013, p. 7).

Nos terreiros de Umbanda, as pretas e pretos velhos seguem sua jornada, agora como espíritos, atuando na indicação de banhos, chás, aconselhamentos e fazendo as mirongas que livram seus filhos dos males da alma e do corpo. Segundo Lourival Andrade Júnior (2013, p. 9), “estes pretos velhos são recebidos nos terreiros de Umbanda como aqueles que detém

¹⁶ Autor desconhecido. Cantiga popular/ponto de preto velho.

maiores condições de dar conselhos e de resolver problemas de saúde e emocionais. Sua experiência em vida o credencia”.

Essas figuras ancestrais são chamadas carinhosamente de mãe, pai, tia, tio, avós e avôs, reproduzindo a mesma lógica vivida em muitos territórios africanos, onde o conceito de família é muito mais amplo do que os laços sanguíneos. Por isso, encontramos pretas e pretos velhos com os nomes de Pai João da Angola, Mãe Maria do Rosário, Vó Maria Conga, Pai Manuel do Balaio, entre tantos outros nomes que além da referência familiar, traz, também, um nome católico e/ou outro que faz referência a sua origem.

Segundo o psicólogo Rafael de Nuzzi Dias (2011, p. 86), as pretas e pretos velhos são formas de apreensão e expressão com o sagrado africano, em especial, do povo banto, mas também se constituíram a partir do:

produto da sacralização e mitificação de personagens e fatos históricos, calcado na necessidade de reatualização de memórias profundamente arraigadas no âmago das comunidades afro brasileiras desde os primeiros tempos de suas afirmações culturais e identitárias.

A imagem das pretas e pretos velhos é a de uma entidade espiritual repleta de representações e pode ser encontrada tanto em tendas de umbanda quanto em manifestações particulares. A origem dessas manifestações não tem uma data específica, pois desde muito antes da criação da umbanda, em especial nas periferias, encontramos relatos e “causos” sobre manifestações de espíritos que se apresentavam como idosos e praticavam a manipulação de energias para curas.

Muitas pretas e pretos velhos são chamados de mirongueiros, pois realizam mirongas para ajudar os “fio” que os procuram. Mironga é uma palavra de origem banto que significa segredo, mistério. Esse termo é frequentemente usado nos terreiros de Umbanda para nomear as práticas curativas, retirada de miasmas, afastar eguns, entre tantas outras finalidades.

A partir das observações dos trabalhos realizados durante as giras de umbanda pelas pretas e pretos velhos mirongueiros, notamos a necessidade de levar tais práticas para os espaços formais de saberes, no intuito de tirar os pesos coloniais no ensino de Língua Espanhola. Para isso acontecer, iniciamos uma gira decolonial na qual Pretas e Pretos velhos, Caboclos, Erês, Exus e Pombagiras, representados nesse trabalho por meio de pesquisadores que trabalham na decolonização de conceitos que permeiam o ensino de Língua Espanhola, retirando os miasmas eurocêntricos arraigados nas pesquisas acadêmicas, abrem caminhos para a mironga acontecer.

Miasmas retirados e caminhos abertos, estamos prontos para iniciar a mironga. A mironga nesse trabalho deixa de ser um substantivo usado para nomear as práticas das pretas e pretos velhos e transmuta-se em verbo, pois é ação! E, assim como cada preta e preto velho trabalha numa das sete linhas de Umbanda, num campo de atuação, mirongamos na área das linguagens, no ensino de Língua Espanhola, para quebrar a demanda colonial que assola os espaços formais de saberes. Nossa mironga é realizada por/para corpos e vozes das/dos pretas/os velhas/os e caboclas/os desse território latino-americano, outrora invisibilizados pelo eurocentrismo existente no Ensino de Língua Espanhola, presentes na construção do projeto de curso de extensão.

O olhar ancestral da preta velha é essencial neste trabalho. Ao pesquisar sobre as pretas velhas, notamos que essa figura feminina ancestral é invisibilizada nas pesquisas ou é mencionada apenas como o lado feminino do preto velho¹⁷, ocultando toda a luta e resistência da mulher negra e toda a potência do sagrado feminino. Nesta pesquisa, é a preta velha quem nos guia, nos convidando para uma mironga. Aqui, o saber é mirongado, constituído, em sua maior parte, de temas e saberes de uma população que por muito tempo foi silenciada, marginalizada e desconsiderada por meio da racialização presente nas instituições de ensino.

Vejo a sabedoria das pretas e pretos velhos em algumas teóricas e teóricos negros e penso que num diálogo entre eles, nossa preta velha, Lélia Gonzalez (1988, p. 76), lançaria a pergunta: “E nós, mizifio, os negos, como podemos oiá pa nós mesmo, que viemo de descendente africano, se continuamo preso, cativo de uma linguagem dos omi branco”¹⁸. Na expectativa de suscitar uma possível resposta para nossa véia, construímos um projeto para decolonizar o ensino de línguas.

O Saber mirongado neste trabalho é um conjunto de práticas contra-hegemônicas que se posicionam a partir da análise sobre a colonialidade que atravessa corpos e mentes daquelas/es que vivem nos territórios outrora colonizados e das perspectivas de resistência afro-diaspóricas, tais como ancestralidade, interculturalidade e amefricanidade.

Desde o princípio da educação no Brasil, o ensino da língua do colonizador já era utilizado como forma de civilizar, aculturar, colonizar as mentes e os corpos dos povos “conquistados”. O malandro Rufino (2019) já nos lembra que os modos de educação fazem

¹⁷ Esse fato foi comprovado na pesquisa e dissertação de mestrado de Rafael Nuzzi Dias, intitulada “Correntes Ancestrais: os pretos velhos do Rosário” (2011).

¹⁸ No original: “Quanto a nós, negros, como podemos atingir uma consciência efetiva de nós mesmos, enquanto descendentes de africanos, se permanecemos prisioneiros, cativos de uma linguagem racista?”.

parte da agenda curricular do Estado Colonial e sempre serviram para reificar os ideais dominantes.

A educação é um território político de embates discursivos e epistemológicos que, em sua maioria, apresentam suas bases em conceitos eurocentrados. Segundo nosso kumba¹⁹, Quijano (2002, p. 37), o eurocentrismo é “uma forma hegemônica de controle da subjetividade e da intersubjetividade, em particular, no modo de produzir conhecimento”. Essa referência europeia dentro dos currículos escolares promove a exclusão dos saberes indígenas e africanos, bem como a invisibilidade dos conhecimentos milenares desses povos e das suas contribuições para a formação da América Latina como a conhecemos.

Wallerstein (2002), outro kumba essencial para este trabalho, argumenta que as ciências sociais expressaram seu eurocentrismo em cinco aspectos, a saber: na historiografia, no provincianismo do seu universalismo, nas suas pressuposições sobre a civilização ocidental, no seu orientalismo e na sua tentativa de impor o progresso. Esses mesmos aspectos, literalmente, nortearam a área de linguagens, exemplo disso são as discussões geradas em torno da escolha da “melhor variante” de Língua Espanhola a ser adotada nos espaços formais de ensino. Ainda assim, a maioria dos materiais didáticos acabam apresentando a língua peninsular como referência e as línguas faladas nos territórios colonizados pela Espanha são apresentadas apenas como “variantes”.

Dentro dos currículos escolares, o ensino de línguas reproduz os mesmos aspectos apresentados por Wallerstein (2002), ao se constituir de línguas europeias, renegando outras línguas que não fazem parte desse eixo eurocentrado. Para além desse aspecto, as línguas faladas por outros povos, além de serem marginalizadas, são apresentadas como primitivas, sendo invisibilizadas na historiografia da linguagem. Nossa moça com peito de aço e coração de sabiá²⁰, Veronelli (2016, p. 41), sugere que para os colonizadores (europeus) os povos colonizados não possuíam uma comunicação dialógica racional; portanto, sequer concebiam que os colonizados já possuíam uma língua. Dessa forma, as línguas faladas nos países colonizados sequer eram consideradas como línguas.

A partir da consideração de que os povos colonizados não seriam agentes comunicativos, os colonizadores tentaram extinguir formas de comunicação da maioria desses povos e substituí-las por línguas europeias, de acordo com a origem dos invasores de cada

¹⁹ Kumba é uma palavra que tem origem no quicongo e significa feiticeiro, mas tomamos emprestado o desígnio dado a palavra por Silas e Rufino (2018) como encantador das palavras, poeta.

²⁰ Assim nos referimos às Pombagiras.

território. Esse processo de tentativa de substituição das formas de comunicação também fez parte do projeto de “civilização e progresso”.

Wallerstein (2002, p. 208) apresenta o universalismo como uma “visão segundo a qual existem verdades universais que são válidas em todo o tempo e espaço”. Ao se colocarem como modelo padrão a ser seguido pelos povos colonizados, os colonizadores acabavam instituindo uma lógica de validação de conhecimentos europeus que deveria ser seguida por todo o mundo. Essa lógica colonial ainda é vista nos currículos escolares, pois o conhecimento europeu ainda é maioria nos conteúdos programáticos e livros didáticos.

A colonialidade e suas implicações, dentre elas o eurocentrismo, são objetos de pesquisa do grupo modernidade/colonialidade. Esse grupo vem desenvolvendo conceitos que lançam vertigens dentro dos espaços acadêmicos ao desnudar a colonialidade incorporada no ser, saber e poder das sociedades outrora coloniais. Ao discutirem o eurocentrismo enquanto estratégia colonial e a sua permanência nas sociedades já “libertas”, os pesquisadores decoloniais criam um espaço tensional entre o saber hegemônico e os saberes marginalizados no processo de racialização e exclusão dos povos indígenas e africanos.

O eurocentrismo, segundo Quijano (2002), é uma perspectiva de conhecimento que foi desenvolvido na Europa, a partir do século XVII, como parte de um processo baseado na eurocentralização do padrão de poder colonial, moderno e capitalista. As/os kumbas, Wallerstein (2002), Mignolo (2007) e Walsh (2019), comparam o eurocentrismo, a modernidade e a colonialidade, respectivamente, com as cabeças de uma hidra, com suas muitas faces, dentre elas a colonialidade do saber, ser e poder. Apesar de parecer estarmos lutando contra um único problema, suas múltiplas faces se intercalam em golpes violentos contra todas as formas de re-existências.

A colonialidade e suas múltiplas faces são reais e atuam na formação das subjetividades. Penso que algumas pessoas já pensaram em possíveis formas de enfrentamento dessa “hidra”, que eu opto por chamar de miasma, já que destrói a humanidade do ser. São elas/eles, pesquisadoras e pesquisadores, que vieram antes e procuraram outras formas de detectar e combater esses atravessamentos. Nossas pretas e pretos velhos, com sua sabedoria e conhecimento, nos orientam a fazer uma mironga com os elementos baseados nos estudos decoloniais, ancestralidade, amefricanidade e interculturalidade crítica.

A colonialidade e o corpo do enfrentamento

De acordo com Dussel (2005), a Espanha foi a primeira nação moderna a surgir durante a primeira fase da modernidade. O pesquisador a classifica assim porque a Espanha estabeleceu algumas estratégias de dominação, dentre as quais se destacam: conquista de territórios e instituição do poder militar ao invadir Granada; dominação da igreja pelo Estado através do Cardeal Cisneros; normatização da língua por meio da gramática proposta pelo filósofo espanhol António Nebrija, em 1492. Importa destacar que a modernidade não pode estar desligada da colonialidade, pois um processo não poderia ser constituído sem o outro, bem como vemos a normatização da língua espanhola como um dos pilares para a constituição do eurocentrismo como o conhecemos.

O projeto modernidade/colonialidade, tão debatido entre os pesquisadores dos estudos decoloniais, traz à tona as marcas/marcos coloniais basilares das sociedades que passaram pelo processo de colonização e ajuda a pensar projetos fundamentados em estratégias de desconstrução das bases eurocentradas.

A princípio, devemos diferenciar colonialismo e colonialidade. O colonialismo se deu na formação histórica dos novos territórios, por meio das “descobertas” de novos continentes. A colonialidade é uma marca de desumanização dos corpos e mentes que foi iniciado na colonização, mas que segue perpetuando essa lógica até os dias atuais.

Na concepção do malandro Maldonado-Torres (2018), descolonização e decolonização também são conceitos que diferem um do outro. Segundo o pesquisador, a descolonização foi realizada quando os colonizadores deixaram as colônias, durante os processos de independência desses espaços territoriais, e a decolonialidade é um processo ainda em construção, baseado na luta contra a colonialidade e todas as suas estratégias fundadas a partir da racialização dos corpos como forma de subjugar, desumanizar e controlar os colonizados.

As estratégias utilizadas na colonização instituíram a matriz de poder colonial para ser utilizada em benefício do capitalismo e da “modernidade”. Aníbal Quijano (2006) faz uma classificação dos eixos da colonialidade e suas interseccionalidades, baseadas na colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser.

A colonialidade do poder se baseia numa estrutura de hierarquia social fundamentada em gênero e raça. Segundo Quijano (2006), a ideia de raça é cunhada no território hoje conhecido como América desde a colonização até os dias atuais, se mantendo através de uma escala na qual o homem branco está no topo, enquanto o mestiço, negro ou indígena está sempre no final. Esse último eixo sempre vai atender as questões de exploração de trabalho.

A colonialidade do ser é exercida por meio da subalternização, inferiorização e desumanização, usando como argumento a razão/racionalidade e humanidade. Para a colonialidade existir dentro desse eixo, se faz necessário que o indivíduo que não faça parte da lógica da racionalidade formal, como indígenas ou africanos e seus descendentes, sejam considerados selvagens, ficando assim à margem da sociedade.

A colonialidade do saber perpetua o conhecimento eurocêntrico como o referencial de saber, pois suas epistemologias são as únicas consideradas dentro das academias, desconsiderando todos os conhecimentos dos povos que já viviam nesses territórios ou que foram trazidos violentamente. Segundo Walsh (2008, p. 137, tradução nossa), outra velha kumba, “esta colonialidade do saber é particularmente evidente no sistema educativo (desde a escola até a universidade) onde se eleva o conhecimento e a ciência europeias como ‘O marco científico, acadêmico-intelectual’”. Essa ideia corrobora nossa observação sobre o ensino de Língua Espanhola ser colonialista, tendo em vista que o idioma falado na Espanha é o único que tem um “selo” eurocêntrico de “pureza” e, de acordo com os estudos decoloniais, se enquadra na colonialidade do saber.

A colonialidade do saber é mantida nos espaços formais de saber ao reconhecer apenas os modelos já instituídos como verdades eurocentradas, não reconhecendo saberes outros como conhecimentos. Importa, portanto, discutir sobre a manutenção dessas supostas verdades únicas e perceber que a colonialidade, o racismo, os preconceitos e a marginalização se mantêm pulsantes através delas.

A proposta decolonial destaca a ruptura com os paradigmas eurocêntricos, discutindo as colonialidades, suas marcas e possíveis projetos libertadores. Dos Santos (2018, p. 3) nos alerta que o giro decolonial não é algo individual, mas coletivo: “Como movimento, a genealogia do pensamento decolonial é planetária, não se confundindo com uma abordagem restrita a indivíduos, ao contrário, encontra sentido em articulação com os movimentos sociais, especificamente nas resistências afros e indígenas”. Por isso, é importante debatermos sobre ancestralidade, interculturalidade crítica e amefricanidade, pois são conceitos desarticuladores da colonialidade.

Ancestralidade

Numa sociedade colonializada como a que vivemos, se perguntarmos a uma pessoa sobre o sentido da palavra ancestralidade, provavelmente ela dará uma conotação sanguínea, associando-a a graus de parentesco. Porém, se essa mesma pergunta for feita a povos de

terreiros, poderá ser respondida de diferentes maneiras, pois dentro de um ilê existe a cosmovisão africana, na qual vários conceitos de ancestralidade convivem harmonicamente, como por exemplo, os eguguns, ancestrais espirituais, e os orixás, também considerados ancestrais divinizados.

As representações negro-africanas de tempo, universo e pessoa divergem da que nos é apresentada na sociedade colonializada. Importa re-conhecer que a cosmovisão africana é formada de representações as quais concebem que uma pessoa é constituída da articulação de elementos herdados da sua linhagem familiar, de seu clã e de elementos simbólicos que a localiza no cosmo, mito e no social (RIBEIRO, 1996, p. 20). Essas representações só nos são apresentadas devido à ancestralidade.

Dessa forma, a ancestralidade está além da concepção genética herdada da cultura judaico cristã estabelecida nesse território por meio da colonização. A ancestralidade se apresenta como matriz de resistência dos povos negros no território brasileiro; podemos, ainda, expandir essa matriz para toda a América, pois é a ancestralidade que nos une enquanto povo amefricano.

Segundo nosso preto velho Eduardo Oliveira (2007), é através da ancestralidade que reconhecemos a África e suas tradições em vários aspectos da nossa sociedade. Nesse sentido, ancestralidade ganha outro aspecto, a saber, transforma-se em categoria analítica, especialmente ao interpretar as africanidades presentes na América Latina.

A ancestralidade tornou-se também um elemento de resistência, especialmente em suas várias formas de sobre-viver dentro dos elementos simbólicos presentes na cultura amefricana. Por meio da ancestralidade encarnada nas mais diversas tradições, reconhecemos os valores perpetuados nos elementos de pertença africana que legitimizam a presença de África em nossa sociedade, através de ritmos e ritos que ainda despertam a ancestralidade latente nos indivíduos que participam dessas manifestações.

E no corpo, que é um corpo em movimento, vislumbro a possibilidade de uma leitura do mundo a partir da matriz africana, o que implica decodificar uma filosofia que se movimenta no corpo e um corpo que se movimenta como cultura. O corpo ancestral é a reunião desta filosofia, desta cultura, bem como o resultado desse movimento de contatos e conflitos que se deram e se dão nas esferas social, política, religiosa e corporal (OLIVEIRA, 2007, p. 101).

Segundo a preta velha²¹ Ronilda Iyakemi Ribeiro (1996), a ideologia do branqueamento determina um modelo identificatório europeu para o desenvolvimento das identidades

²¹ O termo “preta velha” foi utilizado para denotar o conhecimento e a sabedoria das pesquisadoras.

individuais, mas, apesar disso, a ancestralidade africana constitui de maneira significativa a identidade nacional brasileira.

Kiusam Oliveira (2019), outra preta velha presente neste trabalho, ao propor a Pedagogia da Ancestralidade, nos mostra a ancestralidade, enquanto pedagogia, emergindo como um posicionamento político que se opõe à hegemonia eurocentrada, tendo como base os conhecimentos ancestrais marcados nas histórias de vida, memórias, poemas, letras de músicas e outros elementos que estejam vinculados às pessoas negras, especialmente às mulheres negras e aos indígenas que tiveram seus conhecimentos marginalizados pela colonialidade. Segundo a pesquisadora:

A Pedagogia da Ancestralidade estabelece uma ruptura provocada pela decolonialidade: não se trata mais de falar pelo corpo, mas proporcionar situações para que o próprio corpo fale por si, alimentado pela cultura vivida na e pela carne. Esse corpo-templo que se (re) significa na e para a resistência, com o propósito de se tornar um corpo-templo-resistência – porque resistir às atrocidades também é sagrado –, acaba por estar conectado com a realidade vivida na coletividade, em seu entorno e, dessa forma, é um corpo capaz de sobreviver às intempéries sociais (OLIVEIRA, 2019, p. 2).

A “Pedagogia da Ancestralidade”, proposta por Kiusam Oliveira (2019), se encontra com a “Epistemologia da Ancestralidade”, elaborada por Eduardo Oliveira, pois ambos reconhecem que as epistemologias presentes nos espaços de educação são eurocentradas e se propagam universais, desempenhando uma operação ideológica que culmina no silenciamento das mentes e corpos que participam do processo educativo.

Para Eduardo Oliveira (2009, p. 9), as propostas epistemológicas possuem suas sementes nos territórios culturais, por isso “é mister, então, percorrer os caminhos da diversidade, e tecer redes que dêem conta de conectar os pontos comuns e diagramar os pontos divergentes das epistemologias criadas e recriadas pelo mundo”. Em suas palavras, por ser a ancestralidade um signo de resistência afrodescendente, ela protagoniza a história e cultura do negro do Brasil, bem como lança uma estratégia de inclusão social, respeito às diferenças, relação do homem com a natureza, respeito aos mais velhos, vida comunitária e outros aspectos, tornando-se, também, um projeto sociopolítico. A ancestralidade é um signo que também encontra significado em outros projetos políticos, como o desenvolvido pela filósofa e ativista negra Lélia Gonzalez que discutiremos a seguir.

Amefricanidade

O conceito de Amefricanidade foi cunhado pela filósofa e ativista do movimento negro feminino e, neste trabalho, principal representante da força e resistência das pretas velhas, Lélia Gonzalez, em 1988. A Amefricanidade, segundo Gonzalez (1988, p. 76), “incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas)”. Dessa forma, torna-se uma categoria de análise, assim como vimos Eduardo Oliveira (2009) referir-se à Ancestralidade, pois ambas buscam interpretar as africanidades presentes na América Latina.

Interessa notar que Lélia Gonzalez, ao refletir sobre o que seria a Amefricanidade, primeiro reconheceu alguns aspectos que unem os povos da América Latina, a saber, a cultura e a língua. A pesquisadora notou as “marcas de africanização”, similitudes no que ela denominava “pretoguês” e outras línguas faladas no território americano, especialmente na língua espanhola falada no Caribe.

Algumas marcas dos falares africanos no Brasil já eram analisadas por Yeda Pessoa Castro Gonzalez, em 1983, no artigo “Das Línguas Africanas ao Português Brasileiro”, dando os primeiros passos para analisar a língua portuguesa brasileira a partir da etnolinguística. A análise, denominada pela autora como preliminar, situava-se no campo do “vocabulário de base africana ocorrido em diferentes níveis sócio-culturais de linguagens nos falares da Bahia” (GONZALEZ, 1983, p. 81).

Lélia Gonzalez conseguiu detectar o caráter tonal e rítmico, bem como a ausência de consoantes como “L” ou “R”, característicos das línguas africanas, presentes nos países americanos que visitou. Essa ausência da consoante “R” no final das palavras, por exemplo, também foi constatada na análise feita por Castro (1983). Yeda Castro (1983) demonstra em seu artigo semelhanças entre os falares das línguas africanas como ioruba e banto, por exemplo, com os falares brasileiros.

As observações feitas por Lélia Gonzalez para gerar o conceito de Amefricanidade também levaram em consideração os aspectos culturais semelhantes em toda a América Latina. Gonzalez constatou que as similaridades dessa afrocentricidade encontrada entre as culturas americanas ressaltam ainda mais ao observarmos as músicas, danças e sistemas de crenças. Podemos exemplificar essa evidência com o movimento cultural do candombe, encontrado em três territórios distintos da América Latina, como Uruguai, Argentina e em Minas Gerais, no Brasil.

A Amefricanidade pode nos levar a um entendimento maior sobre a experiência negra nas Américas. Para Lélia Gonzalez (1988, p. 77), o valor metodológico da categoria de

Amefricanidade “está no fato de permitir resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo”. E, por ser uma categoria democrática, palavras da autora, permite ultrapassar os limites territoriais, ideológicos e linguísticos. Dessa forma, penso que a unidade específica, citada por Lélia Gonzalez, pode estar na ancestralidade presente em todas/os amefricanas/os do território latino-americano.

Interculturalidade crítica

O colonialismo europeu, apesar de só ter sido conceituado nos termos que o conhecemos a partir do século XIX, tem suas raízes no etnocentrismo iniciado no século XV através de uma falsa percepção das culturas de outros povos, taxando-as de selvagens, primitivas e exóticas. Segundo Gonzalez (1988, p. 72), o racismo desempenhou um papel fundamental na suposta superioridade do colonizador pelos colonizados. Outros pesquisadores coadunam desse mesmo pensamento. Segundo Quijano (2005, p. 116):

os europeus persuadiram-se a si mesmos, desde meados do século XVII, mas sobretudo durante o século XVIII, não só de que de algum modo se tinham autoproduzido a si mesmos como civilização, à margem da história iniciada com a América, culminando uma linha independente que começava com a Grécia como única fonte original. Também concluíram que eram naturalmente (isto é, racialmente) superiores a todos os demais, já que tinham conquistado a todos e lhes tinham imposto seu domínio.

O etnocentrismo europeu foi responsável pelo processo que se enraizou por todos os segmentos da sociedade, tendo seu início no processo de colonização, instaurando-se nos territórios colonizados numa tentativa de homogeneizar a história e cultura dos povos colonizados, a saber, o eurocentrismo. Esse universalismo, proposto a partir da Europa, traz consigo inúmeras ferramentas para exercer seu poder na formação das subjetividades, utilizando-se de uma pressuposta superioridade para subjugar a história e cultura dos indígenas e africanos e criar uma hierarquia na qual a cultura europeia se sobrepõe a toda diversidade cultural que há no mundo.

Segundo o preto velho Fanon (2008, p. 34), todo povo colonizado já nasce com um complexo de inferioridade criado a partir do que ele denomina como “sepultamento de sua originalidade cultural”. Para o autor, quanto mais o colonizado assimilar os valores culturais da colônia, mais ele se embranquece. Esse é um dos motivos que nos levam ao desejo de discutir o modelo europeu enquanto referência cultural e sua reprodução nos mais diversos espaços de saberes formais e informais.

Atendendo aos diversos movimentos sociais que reivindicam o respeito e reconhecimento das culturas negras e indígenas, muitos “documentos norteadores”²² ou orientadores da educação básica passaram a inserir nas competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o processo educativo palavras como multicultural, pluricultural, intercultural e outras tantas ligadas à cultura, para demonstrar um “respeito às diferenças”. Porém, apesar dos termos serem utilizados para trazer a ideia da diversidade, a referência cultural continua sendo a europeia. Segundo Walsh (2009, p. 42), os termos multicultural, pluricultural e intercultural são tratados como sinônimos por se referirem à diversidade cultural. Por isso, neste texto, optamos por diferenciá-los.

Para Mignolo (2007, p. 139), Estados utilizam a ideia de uma sociedade multicultural, às vezes utilizando o termo intercultural de maneira equivocada, pois o multicultural sugere que “os princípios hegemônicos do conhecimento, a educação, as noções de Estado e governo, a economia política e outras questões sejam controlados pelo Estado”. Dessa maneira, as pessoas poderiam seguir suas “próprias culturas”, desde que não interfiram nos “princípios epistêmicos” que regem a política, a economia e a ética. Já Walsh (2009, p. 42) diz que a multiculturalidade é um termo descritivo que apenas se refere a uma multiplicidade de culturas que vivem num determinado território. O uso do termo multicultural é uma falácia, pois trata-se de relativismo cultural disfarçado de convivência harmônica entre as diversas culturas existentes numa sociedade e, além de ocultar as diferenças sociais, pode acabar folclorizando as demais culturas.

O Pluriculturalismo, segundo Walsh (2008, p. 138), é um termo muito utilizado para refletir as particularidades e as realidades evidenciadas a partir da convivência entre negros, indígenas e brancos, bem como a mestiçagem e a mistura racial na América do Sul. O termo pluricultural também é utilizado para indicar uma convivência de várias culturas em um mesmo território, todavia não descreve a hierarquização dessas culturas.

A interculturalidade é um conceito iniciado a partir de discussões voltadas à projetos de educação bilíngue para as comunidades indígenas. O conceito de interculturalidade reivindica o direito de os povos indígenas participarem das decisões no Estado e na educação, ou seja, sai do campo de ter apenas o reconhecimento da existência para um campo de atuação direta nas tomadas de decisões que pesam sobre a sociedade (MIGNOLO, 2007). O pesquisador peruano Fidel Tubino (2005) analisa a utilização do conceito de interculturalidade pelos líderes de

²² Na Bahia, assim são chamados os documentos: Documento Orientador Novo Ensino Médio Bahia e Organizadores Curriculares Essenciais.

alguns países como uma forma de inibir conflitos, mas não de provocar mudanças reais nas sociedades latino-americanas, por isso ele a classifica como interculturalismo funcional.

É a partir dessas observações que pesquisadoras/es do grupo modernidade/colonialidade, a exemplo de Catherine Walsh (2009), afirmam que a interculturalidade ainda não existe, é um projeto por vir, pois demanda mudanças que estão muito além do respeito, tolerância e reconhecimento das diversidades, além de demandar uma transformação nas estruturas, instituições e relações numa sociedade que sempre teve como padrão uma única cultura, a europeia.

Para que a interculturalidade crítica aconteça de fato, devemos compreendê-la como um instrumento para a construção de um projeto de transformação do Estado e da sociedade, pois um dos seus princípios é a plurinacionalidade, que complementa a interculturalidade na re-estruturação de uma sociedade plural-nacional que integre e unifique nacionalidades indígenas, negras, brancas e mestiças (WALSH, 2009). Dessa forma, a plurinacionalidade nos convida à re-construção de um Estado e uma sociedade constituídos a partir da pluralidade e das diferenças ancestrais.

A Interculturalidade crítica, associada às categorias de ancestralidade, amefricanidade e decolonialidade, pode apoiar a construção de propostas educacionais que atuem no combate ao racismo, especialmente no racismo epistemológico gerador do eurocentrismo que acontece diariamente nas instituições de ensino.

1 AUSÊNCIAS E INSURGÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: O Estado da Arte

“Os pretos velhos vêm de longe, vem cumprir sua missão,
Em cima da terra fria, em cima do frio chão”²³.

O saber mirongado, assim como a maioria dos textos que compõem o trabalho, foi construído a partir de alguns ensinamentos dados pela preta velha, minha ancestral. Durante a construção desses textos, encontramos pesquisadoras e pesquisadores sedentos de que seus esforços colaborem para novas práticas, rumo a um projeto decolonial. Pensar interculturalidade crítica, ancestralidade e amefricanidade por um viés linguístico e decolonial forma uma estrutura teórica alicerçada na busca pela rasura da hegemonia do eurocentrismo enquanto herança colonial dentro dos espaços formais de saber. As teorias abordadas, além de auxiliarem na construção de práticas educativas para o cumprimento da Lei nº 11.645/08, almejam a construção do ensino de língua espanhola heterogêneo, prene de simbolismos e pluralizado.

Para além dos conceitos elaborados por pensadores renomados, fez-se importante observar os passos trilhados por pesquisadores que vieram antes de nós, por isso recorreremos ao estado da arte denominado “Ausências e Insurgências no Ensino de Língua Espanhola”.

Ter um panorama a partir das dissertações encontradas sobre o ensino de Língua Espanhola no Brasil e os exames de proficiência em Língua Espanhola, nos auxilia a conhecer as necessidades da área e indica quais passos podemos seguir para a construção de um produto final significativo para a comunidade portosegurense que se beneficia da universidade federal local, a saber a UFSB.

1.1 Introdução

As discussões sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil perpassam pelo campo político e são repletas de subjetividades influenciadas, em sua maioria, por uma colonialidade que “recebemos” desde a chegada dos jesuítas e seguem nos currículos influenciando tomadas de decisões com relação às metodologias, políticas e estratégias didáticas que são colocadas em prática diariamente nas instituições de ensino brasileiras.

²³ Autor desconhecido. Cantiga popular/ponto de preto velho.

Esta pesquisa objetiva encontrar caminhos percorridos por pesquisadoras/es que abordam pesquisas, métodos e conceitos que esquivem da eurocentralidade imposta pela colonialidade para, a partir dessas/es pensadoras/es, criar estratégias decoloniais para o ensino da língua espanhola. A compilação de informações reunidas neste trabalho se unirá a outras práticas vivenciadas no PPGER para a criação do produto final, cujo objetivo é fazer cumprir a Lei nº 11.645/08 através da presença das vozes negras e indígenas da América Latina nas classes de espanhol.

No intuito de elencar as pesquisas sobre o Ensino de Língua Espanhola e os Exames de Proficiência em Língua Espanhola, buscamos teses e dissertações publicadas no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nesse espaço, encontramos pesquisas que pensam a língua a partir de perspectivas sociolinguísticas e suas contribuições às questões raciais, indicando caminhos que nos levam a pensar o ensino de língua espanhola descentralizado da Europa, tendo como resultado um ensino intercultural, antirracista e que se dispõe a efetivar as políticas públicas.

A metodologia utilizada foi o Estado da Arte, como forma de sistematizar e discutir a produção de conhecimento no Ensino de Língua Espanhola e nos Exames de Proficiência, destacando os aspectos relevantes das dissertações para conhecer as contribuições e lacunas das pesquisas e posteriormente relacioná-las ao artefato final que será gerado para a conclusão do projeto de pesquisa e intervenção que está sendo desenvolvido no PPGER da UFSB.

As informações e dados contidos nesta pesquisa foram retirados das dissertações depositadas no *site* da BDTD. Para a construção dos dados, foram feitas duas buscas principais: a primeira com o tema “Ensino de Língua Espanhola”, sob recorte temporal de 2015 a 2020; a segunda com o tema “proficiência em Língua Espanhola”, sem recorte temporal, pois a busca principal não indicou um número razoável de pesquisas nessa área. Importante destacar que a pesquisa sobre proficiência também foi realizada no site da *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, porém não houve resultados nessa busca. A classificação e catalogação das dissertações consideraram o título do artigo, objetivo da pesquisa e palavras-chave, possibilitando, assim, relacionar o artigo às temáticas sobre decolonialidade.

Além desta Introdução, na qual destaco o objetivo e metodologia empregadas na escrita deste texto, o Estado da Arte foi organizado em duas partes. Na primeira parte, apresento um breve panorama sobre o ensino de Língua Espanhola no Brasil e, em seguida, uma tabela com o quantitativo de dissertações selecionadas na BDTD que versam sobre o Ensino de Língua Espanhola, bem como os aspectos observados em tais achados. Na segunda parte, apresento um

panorama sobre os exames de proficiência em Língua Espanhola no Brasil, seguido de uma tabela com o quantitativo de dissertações selecionadas na BDTD e as observações sobre esse mapeamento. Num terceiro momento, analiso o livro “(IN)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol”, organizado por Fernando Zolin-Vesz (2013), com seis artigos que, como o título do livro sugere, abordam a invisibilidade da América Latina nas aulas de Língua Espanhola. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre os resultados revelados nas pesquisas e suas contribuições para pensar em possibilidades que permitam amenizar as lacunas encontradas nesse Estado da Arte.

1.2 Breve panorama sobre o Ensino de Língua²⁴ Espanhola no Brasil

O primeiro ponto para compreender a história do ensino de Língua Espanhola no Brasil é saber que ela perpassa pelo campo político. A inserção ou retirada de qualquer disciplina no currículo escolar, metodologias e técnicas a serem utilizadas no sistema de ensino estão intrinsecamente ligados às questões sociopolíticas, geopolíticas e políticas linguísticas adotadas pelo país (RAJAGOPALAN, 2009). Dessa forma, veremos que a história da Língua Espanhola no Brasil passou e passa por constantes mudanças ligadas às concepções políticas e ideológicas, desde o seu primeiro registro em 1919 até os dias atuais.

A ausência do ensino de Língua Espanhola no Brasil foi rompida a partir de 1919, quando o Colégio Dom Pedro II, referência para todos os estabelecimentos de ensino privados no país, concedeu uma cadeira a Antenor Nascentes²⁵, dando início ao ensino de Espanhol naquela instituição e servindo de modelo para outras escolas particulares em todo o país. Apesar de ser identificado como um colégio padrão de ensino para todos os colégios secundários, as cátedras ou cadeiras do Colégio Dom Pedro II eram ocupadas por professores autodidatas, isso ocorria pela falta de estudos superiores acadêmicos no Brasil.

Outro grande passo para a inserção do ensino de Língua Espanhola no Brasil ocorreu em decorrência da Reforma de Capanema (1942), que instituiu o ensino das línguas estrangeiras nos currículos do ensino secundário, e a partir desse momento, a língua espanhola passou a ser disciplina obrigatória no colegial. O documento afirma que a língua espanhola é antiga,

²⁴ Neste texto, ora uso o termo “ensino do idioma espanhol”, ora uso o termo “ensino de Língua Espanhola”, pois a língua espanhola é um idioma, visto que se refere à “língua usada para identificar uma nação em relação às demais e está relacionado à existência de um estado político. Por isso, espanhol é um idioma, mas o basco, não, e o português é uma língua e um idioma. Ou seja, o idioma sempre está vinculado à língua oficial de um país” (VICHESSI, 2018).

²⁵ Em 1920, Antenor Nascentes publicou no Brasil a primeira “Gramática da Língua Espanhola”.

vigorosa e de grande cultura e riqueza bibliográfica, porém é importante ressaltar que mesmo com a inserção da Língua Espanhola nos currículos, sua carga horária era menor que as outras, tendo apenas duas aulas semanais, enquanto a língua inglesa tinha doze horas-aulas semanais (CELADA, 2002).

A partir de 1961, com a criação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), o ensino de língua estrangeira passou a ser regulamentado. Segundo Martínez-Cachero Laseca (2008), na primeira LDB constava que cada Estado brasileiro poderia escolher a inclusão ou não de línguas estrangeiras no currículo, assim as línguas estrangeiras deixavam de ser obrigatórias e passavam à categoria de matérias optativas ou complementares. A segunda LDB, reelaborada em 1971, orientava que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Dessa forma, algumas escolas retiraram a língua estrangeira do 1º grau e do 2º grau ²⁶ou ofereciam apenas uma hora por semana. Com o advento da terceira versão da LDB em 1996, foi retomada a obrigatoriedade das Línguas Estrangeiras Modernas a partir da 5ª série do ensino fundamental, mas quem escolhia a língua era a comunidade escolar. No ensino médio, as disciplinas de línguas estrangeiras também eram obrigatórias, escolhidas pela comunidade escolar, e uma segunda optativa era permitida dentro das possibilidades (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008).

A partir de 1980, o ensino da Língua Espanhola começou a ser estruturado por meio das Associações de Professores Brasileiros de Espanhol²⁷ e essa organização auxiliou num processo de construção da pluralidade de ofertas de idiomas no Brasil. A partir de 1989, com a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), o Ensino de Língua Espanhola obteve maior visibilidade porque o idioma passou a fazer parte de grandes relações comerciais, o que o fez se consolidar de fato no país, fazendo com que o Ensino da Língua Espanhola ganhasse espaços nas instituições de ensino superior e de ensino básico. No entanto, a Língua Espanhola só reaparece oficialmente no sistema de educação brasileiro a partir da Lei nº 11.161/2005²⁸, conhecida como a Lei do Espanhol.

²⁶ Atualmente seriam equivalentes ao Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

²⁷ No final dos anos de 1970 e nos anos 1980, surgiram associações de professores como a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), assim como a criação de entidades – Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (Apliesp), Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab), Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (Siple) – que muito contribuíram para o desenvolvimento de programas relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e sua valorização pelo país.

²⁸ A Lei nº 11.161, de 2005, foi sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e determina a oferta obrigatória da disciplina de língua espanhola na Educação básica, no currículo pleno de Ensino médio. Além disso, previu que o processo de implantação nas escolas ocorresse num prazo de 5 anos, a contar da promulgação da referida lei.

Como vemos, o Ensino de Língua Estrangeira está ligado a interesses políticos e econômicos. Sob o governo de Michel Temer foi instituída a Medida Provisória nº 746, de 2016, que instaura uma nova reformulação curricular e organizacional do Ensino Médio. O artigo 13 dessa lei revoga a Lei nº 11.161/2005, deixando o Ensino de Língua Espanhola como uma segunda língua estrangeira, já que o inglês continuou sendo obrigatório, e torna o ensino do idioma espanhol como optativo nos estabelecimentos de ensino público e privado.

1.3 O Racismo Linguístico no Ensino de Língua Espanhola

De Saussure a Labov a língua tem sido discutida e aprofundada por linguistas. Para Saussure (2002), considerado o pai da linguística, a língua é composta por unidades mínimas significativas denominadas signos linguísticos, que se formam a partir do significante (imagem acústica) e significado (conceito). Os estudos de Saussure apontam para a arbitrariedade estabelecida na relação entre significante e significado, bem como indicam o valor linguístico existente nas relações entre as palavras.

Segundo Chomsky (1978), cada indivíduo falante de uma língua possui um sistema subjacente de regras, o qual é usado durante as relações. O linguista utiliza conceitos como competência e performance para explicar a apropriação da língua. Sem muitos aprofundamentos sobre o tema, podemos dizer que a competência é o conhecimento que o falante tem sobre uma língua e a performance é o uso da língua em situações reais.

Bakhtin (2005) dá ao conceito de língua/linguagem uma análise social/política, ao afirmar que os conflitos da língua refletem os conflitos de classe e que a comunicação verbal possui uma relação dualística pois infere em “relações de dominação e resistência, adaptação ou resistência a hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder” (BAKHTIN, 2006, p.07) A língua, enquanto ferramenta de poder colonial, traça contratos de branquitude nos espaços formais de educação, reforçando hierarquias linguísticas e epistêmicas com perspectivas eurocentradas.

Existem várias abordagens para explicar o que é língua e linguagem ou mesmo para diferenciá-las, mas preferimos pensar longe do cartesianismo, que tanto separa e distancia todas as coisas, e abraçar o pensamento de Arrojo e Rajagopalan (1987, p. 19) ao afirmarem:

essa pretensão ao “científico”, à possibilidade de uma distinção clara e demarcável entre sujeito e objeto, entre linguagem poética e linguagem comum, entre linguagem e metalinguagem, que a teoria literária compartilha com a linguística e com a maioria de nossas disciplinas institucionalizadas, se fundamenta na tradição logocêntrica que sempre predominou no pensamento ocidental. Esse pensamento, que, entre outros,

gerou o homem cartesiano que se sonhou senhor de si mesmo e, portanto, capaz de olhar o mundo sem se misturar com ele, tem que ser necessariamente reavaliado.

Essa tal “pretensão ao científico” nasceu com o projeto da colonialidade/modernidade no momento em que a Europa se autodeterminou como modelo a ser seguido por todos os outros territórios. Coadunamos do pensamento de Nascimento (2019, p. 23) ao afirmar que “a língua é, como todo produto ou subproduto criado pela colonialidade, um espaço de atuação do epistemicídio”. Por isso, devemos traçar estratégias decoloniais na tentativa de combater o racismo linguístico que insiste em ocupar os espaços formais de saberes.

“A língua tem cor!” (NASCIMENTO, 2019, p. 23). E, com certeza, é mestiça! Pois não há pureza em nenhuma língua. Todas as línguas que conhecemos são frutos de fricções, interações e imposições calcadas ao longo da história. Todavia ainda vivemos um projeto de racialização que impõe um padrão de língua eurocentrada, numa busca frívola da obtenção de um selo de pureza e hegemonia em solos tão mestiços quanto as nossas línguas.

A língua espanhola não é uma língua, mas são várias línguas em diferentes territórios, culturas e faladas por diversos povos. Além disso, é a língua oficial de vários países, a maioria deles situados na América Latina e um país africano. No entanto a língua espanhola ensinada nas escolas brasileiras enfatiza o ensino da língua peninsular em detrimento das línguas mestiças.

Para Muniz (2016, p. 779), “só será possível construir e considerar as diferentes línguas, sujeitos e as cosmovisões que eles criam por meio da língua se primeiro desconstruirmos o que se tem hoje como a identidade desses sujeitos”. Desconstruir tais estruturas requer a descolonização não apenas dos espaços territoriais, mas uma descolonização dos saberes que circulam nos espaços formais e informais de educação, no intuito de “desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos, práticas, lógicas, racionalidades e princípios de vida culturalmente diferentes” (WALSH, 2009, p. 45).

Para Walsh (2014, a decolonialidade não é uma teoria para seguir, mas um processo para mover, acionar o pedagógico. Por ser o decolonial um projeto político que se desenvolve em vários âmbitos, dentro do campo da linguagem devemos acioná-lo por meio da consciência crítica, tomando “consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2007, p.16).

No campo da educação, a interculturalidade deve ser entendida como um projeto intelectual e epistêmico que requer pôr em questão e tensão a base supostamente “universal” da

ciência, do conhecimento e do saber ocidental (WALSH, 2009). Diante dos aspectos apresentados, vemos que interseccionar a interculturalidade e a decolonialidade são peças-chaves para a construção de perspectivas de ensino antirracistas.

É a partir desse pensamento que nos aproximamos da linguística crítica para analisar as dissertações encontradas na BDTD, analisando a língua espanhola em conjunto com cultura, sociedade, rompendo com a visão hegemônica de língua/linguagem que por meio da racialidade destituiu a humanidade de povos negros e indígenas por não compartilharem da sua cosmovisão.

1.4 Análise das dissertações sobre o Ensino de Língua Espanhola no Brasil

A BDTD foi peça-chave para a realização da pesquisa, pois é um portal que compila muitas teses e dissertações brasileiras e internacionais. A pesquisa apontou um total de 631 teses e dissertações que contêm o ensino de língua espanhola como palavra-chave. Para uma amostragem mais atual, foram selecionadas teses e dissertações escritas/defendidas no período de cinco anos, entre 2015 e 2020, resultando em 295 teses e dissertações com a temática “Ensino de Língua Espanhola”.

Havia alguns focos nessa pesquisa. Um dos objetivos era saber como estavam as pesquisas sobre o ensino de língua espanhola no contexto dos mestrados acadêmicos e profissionais. Procuramos, também, saber se havia teses e dissertações que abordassem os estudos decoloniais, por esse motivo foi usado o filtro com as palavras “decolonial” e “decolonialidade”. Como não houve resultados para esse recorte, foram utilizados filtros que tivessem palavras-chave que fizessem parte de categorias decoloniais. Com essa nova busca não foram encontradas teses, mas encontramos dissertações que contemplam a intenção da pesquisa a partir das seguintes palavras-chave: “Educação antirracista e Lei nº 11.645/08”²⁹ e/ou “Lei nº 10.639/03”, “identidades latino-americanas” e “interculturalidade”.

Os resultados da pesquisa, a partir das novas filtragens para o Ensino de Língua Espanhola, nos levaram a quatorze (14) dissertações, que serão apresentadas na seguinte ordem: “Identidades Latino-americanas” (3), “Aplicação das Leis nº 11.645/08 e nº 10.639/03 para uma Educação Antirracista” (5) e “Interculturalidade” (6).

²⁹ A Lei nº 11.645/2008 altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

1.4.1 Identidades Latino-Americanas

Há estudos que tratam da questão da construção das identidades, interpelando as nuances sobre as suas construções. Durante a pesquisa, foram encontradas três dissertações que se propõem a tratar das identidades latino-americanas. As pesquisas apresentadas no quadro abaixo nos auxiliaram na verificação de como estão se desenvolvendo os pensamentos sobre identidades dentro do ensino de Língua Espanhola.

Quadro 1: Identidades Latino-Americanas

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	NOME DO(A) AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ESTADO	ANO
O Ensino De Espanhol na Fronteira Brasil/Uruguai: Uso do Material Didático Autoral com foco na Valorização das Identidades Locais Através da Escrita de Contos	Claudia Eloir Rodrigues Sanches	Universidade Federal do Pampa(Unipampa)	Rio Grande do Sul(RS)	2018
Processos de Identificação e (Des)Identificação nas Aulas de Espanhol: Problematizando as Identidades Latino-Americanas	Ana Carolina de Carvalho Moura Silva	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG)	Goiás (GO)	2017
Se a língua espanhola está presente na América Latina, a América Latina está presente nos currículos de Letras português/espanhol?	Fabiane Cristina de Mello	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	Rio Grande do Sul (RS)	2016

Fonte: Elaborado pela autora (SANTOS, 2021).

As pesquisas destacadas relacionam o local de pesquisa à construção das identidades locais seja das/dos estudantes ou das/dos docentes. Muniz (2009, p.770) nos convida a “pensar uma relação entre linguagem e identidades não pautadas em noções fixas e estanques, uma vez que tanto a auto como a hetero identificação linguística como negra ou negro em nosso país se dá de forma política e contingencial”. Compreender a identidade como algo permeado por processos de memória e ideologias nos leva a refletir se a nossa prática pedagógica colabora para a censura ou resistência das identidades dos sujeitos.

A dissertação “O Ensino de Espanhol na Fronteira Brasil/Uruguai: Uso do material didático autoral com foco na valorização das Identidades Locais através da escrita de contos” é voltada para pensar a língua de fronteira (portunhol) ou a língua adicional, posto que o local de enunciação e de pesquisa é uma cidade brasileira que faz fronteira com o Uruguai. A autora da dissertação utiliza teóricos renomados para tratar de Língua, como Bagno (2001); Língua adicional, Leffa e Irala (2014); Portunhol, Celada (2002), Lafin (2011), Mota (2014) e

Albuquerque (2014); Fronteira, Sturza (2005) e Garcia (2010); aprendizagem significativa de Ausubel, Moreira (2011); conto, Gotlib (2000); e os conceitos de cultura e ensino de línguas.

É interessante notar que a autora utiliza ora o termo identidade local, ora o termo identidades, visto que em todo o tempo defende que há identidades fronteiriças no território em que vive e atua como professora de educação básica. Em nota de rodapé, adverte que apesar de utilizar termos como cultura, língua e identidade no singular, seu pensamento é que todas essas palavras têm significados plurais.

Interessa perceber como a construção de uma identidade se intersecciona com a questão da língua enquanto identidade nacional, mas apresentada dessa forma, a “identidade” não passa de imaginação que foi construída para nos dar unidade necessária nos processos identitários, mas também se torna agente de exclusão e preconceito. Segundo Ferreira (2018), ensinar uma língua adicional perpassa por estar atenta aos estudantes e suas identidades sociais sejam de raça, gênero, classe social ou outras categorias.

“Processos de Identificação e (Des)Identificação nas Aulas de Espanhol: Problematizando as Identidades Latino-Americanas” é uma dissertação que teve como *locus* de sua pesquisa os processos de identificação dos estudantes dos cursos de Letras e Relações Internacionais da Universidade de Goiás. Por meio de uma pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico, a pesquisadora apresenta fatores positivos e negativos que levavam ou não as/os estudantes a uma identificação com as identidades latino-americanas. Interessa notar que essa pesquisa demonstra que há uma relação entre as representações das identidades latino-americanas construídas por meio da mídia, da vida escolar e acadêmica. A pesquisadora constatou, ainda, que a (des)identificação apontada em seu estudo foi causada por estereótipos que reduzem a América Latina a um território de pessoas subdesenvolvidas, pobres e com altos índices de violência.

A pesquisadora Ana Carolina de Carvalho Moura Silva compõe seu arcabouço teórico a partir das definições e relações para língua e cultura (RICHARDS; RODGERS, 1986; BAKHTIN, 1997; LARAIA, 2001; MAKONI; MEINHOF, 2006; GEERTZ, 2008; CANCLINI, 1997; GIMÉNEZ, 2003); trata sobre os construtos identidade e representação a partir dos pensamentos de Hall (2009), Silva(2010), Woodward (2006), Bennet (2011), Giménez(2003) e Arnoux (2010), que são referências nesses conceitos; em seguida, apresenta as definições para identificação e (des)identificação (WOODWARD, 2006; HALL, 2009; SILVA, 2010; MARTÍNEZ, 2007) e as definições para América Latina e identidades latino-

americanas (BRUIT, 2003; DINIZ, 2007; VIEIRA; CASTAÑEDA, 2009; FARRET; PINTO, 2011; PARAQUETT, 2011; PIZARRO, 2004).

A dissertação “Se a língua espanhola está presente na América Latina, a América Latina está presente nos currículos de Letras português/espanhol?” é uma pesquisa investigativa realizada em cursos de Letras-Português/Espanhol, numa universidade pública e duas particulares. Seu objetivo foi identificar, por meio de entrevistas semiestruturadas e anotações no caderno de campo, se nos currículos, cronogramas e materiais dessas universidades havia espaço para a América Latina. É interessante notar que a pesquisadora interseccionou conceitos de identidade, representações sociais e (in)visibilidade da América Latina para compreender como o professor e o material didático podem visibilizar ou invisibilizar discursos sobre a América Latina. Sua pesquisa demonstrou que a América Latina foi pauta nas reformulações curriculares, mas seu espaço ainda é restrito.

O referencial teórico utilizado por Fabiane Cristina de Mello em sua pesquisa foi o da teoria das representações, de Moscovici (1978; 2007); conceito de identidade, Moita Lopes (2003), Hall (2006), Rajagopalan (2003); sobre a (in)visibilidade da América Latina no ensino de Espanhol no Brasil, Barbosa (2013), Bressolin (2013), Lessa (2014/2013), Lima (2013/2014), Paraquett (2012), Vilhena (2013) e Zolin- Vesz (2013).

O levantamento dessas dissertações questiona a construção das identidades e traz uma reflexão sobre o papel da escola na formação dessas identidades. Todas elas demonstram que a seleção dos conteúdos e as abordagens de determinados temas e perspectivas influenciam diretamente nas visibilidades e invisibilidades de povos, culturas e línguas.

1.4.2 Aplicação das Leis nº 11.645/08 e nº 10.639/03 para uma Educação Antirracista

Segundo Fanon (1998), na linguagem está a promessa do reconhecimento. Dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura, mas esse reconhecimento não é vivenciado pelos negros. O domínio da linguagem do opressor faz com que a/o estudante negra/negro perca a sua cultura, ancestralidade, forjando uma identidade. Por isso, cabe a nós, professoras/es pesquisadoras/es, trabalharmos para além do ensino de línguas, pois lidamos o tempo inteiro com a ordem do simbólico, com o saber discursivo que circula nesses espaços e estão prenhes de significados. Se nos ocupamos de fazer acontecer uma educação formal que respeite e valorize os mais diversos discursos, especialmente aqueles que foram invisibilizados pela cultura hegemônica, para que a/o educanda/o possa refletir sobre os mecanismos de subjetivação que a/o atravessa e faça um movimento que a/o permita decolonizar-se, devemos

repensar ou mesmo transformar o currículo, tido como padrão, que valoriza o viés étnico-eurocentralizado. Dessa forma, corroboramos para a ruptura epistemológica proposta a partir de um ensino e aprendizagem que se pautem na:

compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional (GOMES, 2012, p. 104).

O recorte desse estado da arte que trata de uma educação antirracista trouxe cinco dissertações, expostas no Quadro 2, a seguir, bem diversificadas sobre o tema, pois as pesquisas caminham entre análises de livros didáticos e propostas de atividades que trabalham com a literatura hispanoafricanas.

Quadro 2: Aplicação das Leis nº 11.645/08 e nº 10.639/03 para uma Educação Antirracista

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	NOME DO(A) AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ESTADO	ANO
Práticas Pedagógicas em LEM-Espanhol: Contribuições para reflexões étnico-raciais via gêneros textuais e letramento racial crítico	Gilson Rodrigo Woginski	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Rio Grande do Sul (RS)	2018
Contribuições do ensino crítico para uma educação antirracista no contexto do espanhol como língua estrangeira (ELE)	Daniela dos Santos Silva	Universidade de Brasília (UnB)	Distrito Federal (DF)	2018
A Representação da Identidade Negra no Livro Didático de Espanhol do Ensino Fundamental II	Gabriela Luna Bellas Oliveira	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Bahia (BA)	2017
Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: Análise de Livros Didáticos para o Ensino de Espanhol LE	Édina Aparecida da Silva Enevan	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Paraná (PR)	2016
Recortes da Memória em El corazón de los pájaros, de Elsa López: Caminhos para o Ensino das Literaturas Hispanoafricanas em Aulas de ELE	Flávia Pompeu Alves	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Paraíba (PB)	2016

Fonte: Elaborado pela autora (SANTOS, 2021).

A maioria das dissertações apresentadas no Quadro 2 trazem em suas pesquisas a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tratam do ensino do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena. É interessante notar que mesmo a pequenos passos, já surgem novas formas de ensinar o idioma espanhol, causando uma ruptura com o modelo eurocentrado que transformava o ensino de Língua Estrangeira Moderna-Espanhol em mais um instrumento para a colonialidade de corpos e mentes. Indagar as estruturas que já estão postas dentro dos espaços educacionais, segundo Nilma Lino Gomes (2012, p. 100):

Exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

A dissertação publicada em 2018 por Gilson Rodrigo Woginski, do Programa de Pós-graduação em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, apresenta a temática das relações étnico-raciais baseada na Lei nº 11.645/08, aliada a uma abordagem sociointeracionista, apresentando referenciais teóricos, além de construir um Caderno pedagógico como produto, mostrando a construção da sua proposta de reconstrução das práticas pedagógicas, tendo como público-alvo professoras e professores de Língua Espanhola.

O referencial teórico utilizado pelo pesquisador levanta uma nova perspectiva para o ensino de Língua Espanhola ao trazer pensadoras/es negras e negros que pensam uma educação antirracista como Ferreira (2015) e Silva (1999; 2007). Seu trabalho também teve como referências autoras/es que tratam de gênero textual, quais sejam: Bronckart (2006; 2008); Marcushi (2003); Cristovão (2007); Tonelli e Cordeiro (2014). Além disso, contou com leituras sobre Interacionismo Sociodiscursivo a partir de Bronckart (2003) e Dolz e Schneuwly (2004). A dissertação está muito bem fundamentada e apresenta um material didático que contribuirá para um ensino de língua espanhola menos eurocentrado, porém seu referencial teórico continua eurocentrado, fato que não condiz com a teoria da pesquisa.

A dissertação “Contribuições do ensino crítico para uma educação antirracista no contexto do espanhol como língua estrangeira (ELE)” foi elaborada por Daniela dos Santos Silva, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade de Brasília (UnB). Por meio de entrevistas semiestruturadas e uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, a autora mostra a distância existente entre o que dizem as políticas públicas e a

prática docente, pois sua pesquisa, com oito professoras/es de escolas públicas no Distrito Federal, demonstrou que as/os educadores não se sentem confortáveis ou preparadas/os para trazer as questões raciais para suas aulas. A pesquisa promove, ainda, discussões teóricas sobre a educação antirracista e constata que há muita resistência em quebrar os elos que prendem as mentes colonializadas.

“A Representação da Identidade Negra no Livro Didático de Espanhol do Ensino Fundamental II” foi tema da dissertação escrita por Gabriella Lunas, e despertou bastante atenção não somente pela pesquisa, mas por analisar o livro didático. Sabemos que o livro didático é um dos materiais base para as aulas da grande maioria das professoras/es e necessita ser um material inclusivo, democrático, diversificado, dinâmico para as/os estudantes. Outro detalhe atrativo nessa dissertação é a orientação da Profa. Dra. Márcia Parraquet³⁰. O objetivo da pesquisa foi “verificar e problematizar a representação da identidade negra no Livro Didático (LD) de Espanhol do Ensino Fundamental II, na coleção Formación en Espanhol: lengua y cultura, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014 (OLIVEIRA, 2017, p.05)”.

Essa pesquisa teve como base a Lei nº 10.639/03 e os documentos norteadores³¹ da educação brasileira que dialogavam com o material didático analisado. Além disso, a autora ao pesquisar sobre relações étnico-raciais recorreu a Gonçalves e Silva (2012); para tratar de linguagem e ensino de línguas, Mendes (2012), Pennycook (1998), Day e Savedra (2015); para dialogar com os documentos que permeiam a escolha dos livros didáticos, Coracini (1999).

A dissertação apresentada por Édina Aparecida da Silva Enevam também trata das representações sociais de raça, porém seu trabalho se distingue da pesquisa citada anteriormente por tratar de livros didáticos do Ensino Médio. A análise foi realizada através de dois livros didáticos, a saber: “Sínteses”, que foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012, e “Yo hablo, escribo y leo em lengua española”, livro fruto do Programa de bolsas de iniciação à docência da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A pesquisadora investigou se os livros tratavam das representações sociais dos negros e, quando acontecia, como era essa representação, analisando se os textos e exercícios promoviam a valorização das identidades negras.

³⁰ A professora Márcia Parraquet Fernandes defendeu nos anos 1990, na Universidade de São Paulo (USP), sua tese de doutorado relativa à Literatura Hispanoamericana, e segue sendo referência nessa área.

³¹ Utilizo o termo “norteadores” porque assim são denominados os documentos que regem a educação brasileira, mas acredito que é hora de retirarmos esse norte e nos posicionarmos desde o sul.

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa interpretativa, de modalidade documental. A discussão teórica para tratar de Identidade e Representação, se deu por meio de Hall (2000; 2010) e Woodward (2000); Identidade Social, por Moita Lopes (2003) e Ferreira (2012); Livro didático, com Ferreira (2014) e Jorge (2014). Além desse referencial, a pesquisadora também se baseou em Hernández (2006), Martins (2006; 2011), Sardelich (2006) e Tourinho (2011) para tratar dos Estudos da Cultura Visual; Kossoy (2001) e Peter Burke (2004), para entender a História Cultural da Imagens; sua análise crítica dos discursos foi baseada em Van Dijk (1996; 2003; 2005; 2008; 2010).

Ao ler essas dissertações é perceptível que a maioria das/dos pesquisadoras/es não trouxeram contribuições de intelectuais negros/os e indígenas em suas pesquisas. É fato que em todas as dissertações apresentadas existe uma tentativa de colaboração para uma educação antirracista e para a efetividade das Leis nº 10.639/03 e nº 11. 645/08, porém indicaram a ausência de vozes insurgentes para conceituar e colaborar para um referencial teórico que não seja eurocentrado. Para que haja uma consistência entre o discurso e a prática seria mais interessante que essas dissertações apresentassem um referencial teórico negro e indígena, pois é contraditório falar de uma educação antirracista deixando teóricas/os negras/os indígenas ausentes das discussões.

A partir dessas ausências, ficaram algumas indagações: Como implementar leis que insiram histórias e saberes negros e indígenas trazendo essas vozes para nossas aulas? Como pensar um referencial teórico que não apresente apenas pesquisadoras/es brancos? Será que as/os negras/os e indígenas só podem aparecer nas pesquisas para falar das relações étnico raciais? Não podem contribuir com conhecimentos outros?

Flávia Pompeu dos Passos nos possibilitou responder a todos os questionamentos acima ao escrever sua dissertação. Um dos seus principais objetivos era o de instigar a reflexão sobre a cultura africana de Língua Espanhola por meio do romance “El corazón de los pájaros”, de Elza López, escritora contemporânea guinéu-equatoriana. Essa é a única pesquisa que trata da literatura hispanoaficana conciliando a Lei nº 11.161/05 (Lei do Espanhol) e a Lei nº 10.639/03.

A dissertação “Recortes da memória em *El corazón de los pájaros*, de Elsa López: caminhos para o ensino das literaturas hispanoafricanas em aulas de ELE”, possui um referencial teórico que se destaca por romper com a hegemonia eurocêntrica, trazendo autoras

e autores negras e negros como Ngom³² (2010) e Ndong-Bidyogo³³ (2000) para trazer contribuições sobre as literaturas hispanoafricanas; Spivak (2010) trará as questões acerca da ausência de voz dos sujeitos subalternizados. Teóricos como Brait (2013; 2012) indicam a indissociabilidade de língua e literatura e Hall (2014) traz conceitos sobre a identidade do sujeito na pós-modernidade.

Ao trazer para o referencial teórico autoras/es negras/os, Flávia Pompeu conseguiu reunir teoria e prática para nos mostrar que uma educação antirracista é realmente possível. A dissertação destaca as vozes negras, rompendo com a hegemonia branca que impera no ensino da literatura e na maioria das dissertações encontradas na pesquisa.

Outro aspecto importante é o fato de trazer para o centro a sua pesquisa a Guiné Equatorial, um país africano cuja língua oficial é a espanhola. Quando pesquisamos e discutimos o ensino de língua espanhola, vemos a invisibilidade da América Latina, todavia as línguas faladas na hispanoamerica ainda são tratadas como variantes da língua espanhola europeia, mas a língua espanhola falada no país africano não é sequer apresentada aos estudantes. Essa marcação serve para nos mostrar que quanto mais negra for a língua, mais invisibilizada ela será.

1.4.3 Interculturalidade

A Interculturalidade no Ensino de Língua Espanhola é um assunto ainda recente, pois antes de chegar nesse conceito, ocorreram muitas discussões sobre pluriculturalidade e multiculturalidade. Para Walsh (2008, p. 45), a interculturalidade é um projeto que se deve alcançar por meio de novas políticas, práticas, valores e ações sociais que devem partir do coletivo, pois “aponta algo muito mais profundo que pretende confrontar os racismos e as

³² Doutor em Estudos Ibéricos e Iberoamericanos do Instituto de Estudios Hispánicos da Universidad de Paris, Sorbonne, Paris IV; catedrático e chefe do Departamento de Lengua y Literatura e Diretor do Programa de Estudios Africanos na Morgan State University de Baltimore (USA), o Prof. Mbaré Ngom atua, principalmente, nas áreas de Literaturas Africanas em Español e Cultura e Civilização Hispano-americana; Raça, Classe e Etnicidade nas Literaturas Latinoamericanas, Hispanoafricanas e Afroperuana; Cine africano e Teoria e prática da tradução em Francês y Español.

³³ Nasceu em Niefang, Guiné Equatorial, em 1950. Escritor e jornalista, foi diretor adjunto do Centro Cultural Hispano-Guineense de Malabo, delegado da Agência EFE na África central e diretor do Centro de Estudios Africanos na Universidade de Murcia. O seu extenso trabalho de difusão do africanismo em Espanha é unanimemente reconhecido. Nos círculos académicos é considerado como o maior impulsor e o criador mais notável da literatura escrita na Guiné Equatorial, e um dos escritores africanos mais relevantes.

desigualdades nos intercâmbios culturais, entre culturas mesmas e como parte das estruturas e instituições da sociedade”³⁴.

As seis dissertações encontradas na BDTD que versam sobre Interculturalidade são de várias partes do território e podem fornecer uma visão se o Ensino de Língua Espanhola no Brasil tem desenvolvido um ensino intercultural.

Quadro 3: Interculturalidade

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	NOME DO(A) AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ESTADO	ANO
Intercultura e Globalização nas aulas de Espanhol do Ensino Básico Sergipano: Identidades de professores e alunos desse contexto escolar	Erika Mayra Pereira dos Santos	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Sergipe (SE)	2017
O Ensino de Espanhol em um Curso de Letras Ead: Uma análise a partir da perspectiva da Interculturalidade	Carlos Rodrigo de Oliveira	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Santa Catarina (SC)	2017
A Abordagem Interculturalista no Ensino/Aprendizagem de Espanhol mediada por Projetos Pedagógicos na Escola Construtivista	Claudio Fernando Muzzio	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Salvador (BA)	2016
Conteúdos Culturais em um Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira: Uma Discussão em uma perspectiva Intercultural e uma proposta didática	Jandira Francisca de Sá Bulzacchelli	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Goiás (GO)	2015
Interculturalidade e Ensino de Espanhol por meio de Lendas	Carla Alves Lima	Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	Rio Grande do Sul (RS)	2015
A Competência Sociointercultural no processo de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira (Espanhol). Parâmetro de Variação Cultural: Grau de Explicidade	Carla Mary Silva Eloy	Universidade de Brasília (UnB)	Distrito Federal (DF)	2015

Fonte: Elaborado pela autora (SANTOS, 2021).

A dissertação defendida por Erika Mayra Pereira dos Santos busca refletir e discutir o componente intercultural, assim como o modo que a globalização age na formação das

³⁴ No original: “apunta a algo mucho más profundo que pretende confrontar los racismos y las desigualdades en los intercambios culturales, entre culturas mismas y como parte de las estructuras e instituciones de la sociedad” (WALSH, 2008, p. 45).

identidades dos professores de Espanhol e alunos de uma escola de ensino básico em Sergipe. A pesquisa foi realizada por meio de questionários e entrevistas com discentes e docentes. Sob análise de cunho interpretativo, indicou que a maioria das/dos estudantes apresenta uma identidade negativa frente ao aprendizado de Espanhol, visto que acreditam que o uso da língua espanhola se dá apenas no contato com os países vizinhos do Brasil, enquanto aprender línguas como inglês e japonês é aproximá-los de uma linguagem mundial. Apesar de tratar do Espanhol como componente intercultural e globalização, o referencial teórico apresenta muitos conceitos acerca de identidade, pois trabalha com conceitos das identidades pós modernas.

Para compreender a abordagem cultural nas aulas de Língua Espanhola e a influência da globalização, a pesquisadora categoriza identidades através de aportes teóricos com base em Hall (2011), Bauman (2013), Mendes (2011), Paraquett, (2011), Rajagopalan (2003), Siqueira (2008), Zacchi (2003; 2010), Matos (2014). Na dissertação, existe um capítulo específico para tratar de identidades, suas construções e classificações, a partir dos pensadores Bajoit (2006), Castells (1999) e Martins (2007).

A construção do arcabouço teórico sobre Interculturalidade é breve e o conceito principal gira em torno da “capacidade de interagir com eficácia com pessoas de culturas que nós reconhecemos como diferentes da nossa” (GUILHERME, 2002, p. 197 apud SCHEYERL; BARROS; ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 146) e uma convocação à interação e ao respeito.

“O Ensino de Espanhol em um curso de Letras Ead: Uma análise a partir da perspectiva da Interculturalidade” é uma dissertação baseada na linguística aplicada, cujo objetivo foi analisar três das oito disciplinas de Língua Espanhola do Curso de Letras Espanhol na modalidade Educação a Distância (EaD), 2ª edição, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A escolha pelo EaD foi justificada pelo fato de ser uma modalidade que está em crescimento constante no Brasil. A metodologia utilizada foi de base qualitativa, na qual analisou materiais digitais e as ementas das disciplinas.

A pesquisa baseia-se na abordagem intercultural a partir de estudos como o de Paraquett (2010; 2011), Oliveira *et al.* (2015) e Picanço (2012). Segundo o autor da dissertação, “uma perspectiva de ensino intercultural é trazida no intuito de aproximar, de integrar, de ultrapassar obstáculos que limitem o lugar de um sujeito em relação ao outro” (OLIVEIRA, 2017, p.21). O pesquisador também cita o Parecer CNE/CES nº 492/2001, que versa sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores; estabelece como sendo um dos objetivos dos cursos de Letras “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica,

com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (OLIVEIRA, 2017, p. 21).

O referencial teórico está alicerçado na Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; 2013) e traz conceitos de outras áreas, tais como a Antropologia e a Sociologia – com nomes como Canclini (2015), Goffman (1988) e Hall (2005) –, e trabalha de forma mais ampla com teóricos da educação como Canen (2007), Fleuri (2003; 2014) e Silva (2014). Dessa forma, a pesquisa faz um trabalho teórico interdisciplinar para tratar do tema da Interculturalidade.

A dissertação apresentada por Cláudio Fernando Muzzio foi uma pesquisa quantitativa que teve “A abordagem Interculturalista no Ensino/Aprendizagem de Espanhol” mediada por Projetos Pedagógicos na Escola Construtivista, além de analisar as vivências de alunas/os do sexto ano do Fundamental II numa escola construtivista. A metodologia de pesquisa-ação permitiu ao pesquisador verificar que as/os estudantes compreendem a interculturalidade e podem reposicionar suas opiniões a partir da participação em projetos pedagógicos que além de permitir o conhecimento, colaboram para a reflexão crítica e intercultural.

O referencial teórico utilizado na pesquisa foi baseado em Linguística Aplicada, por intermédio de conceitos de pensadores como Moita Lopes (1996; 2006; 2009); Rojo (2006); Rajagopalan (2003; 2006; 2013), e a abordagem sociointeracionista foi apresentada com ajuda de Vygotsky (1987). Em diálogo com Cuche (2002), foi apresentado o conceito de cultura, e a ideia de interculturalismo foi abordada mediante aos estudos de Paraquett (2010).

A dissertação apresentada por Jandira Francisca de Sá Bulzacchelli apresenta um estudo sobre os “Conteúdos Culturais em um Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira: Uma Discussão em uma perspectiva Intercultural e uma proposta didática”. O material analisado pela pesquisadora é o livro didático de Língua Espanhola “Cercanía” (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2012), do 9º ano, da Educação Básica. Um dos objetivos da pesquisa foi refletir sobre o estudo de conteúdos culturais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola em uma perspectiva intercultural, na qual a interculturalidade fosse estimulada para o desenvolvimento de pessoas tolerantes às diferenças e uma sociedade menos preconceituosa.

Recorrendo a um estudo bibliográfico baseado em Brasil (1996; 1998; 2011), a autora utilizou os trabalhos de Casal (1999; 2003; 2010), Díaz (2005), García (2005), López (2005) e Miquel e Sans (1992) para discutir o estudo intercultural e a forma como essa temática interfere no processo de ensino-aprendizado de língua estrangeira. Com Canale (1995), Canale e Swan (1980), trata da competência sócio-linguística; por intermédio de Chauí (2008), são discutidos os conceitos sobre cultura e sociedade; Delors (1998), Díaz (2005), Geertz (1989) e Laraia

(2005) dão o embasamento necessário para tratar dos símbolos culturais; Thompson (1998) e Tomlison (2003) trazem discussões sobre cultura e costumes.

A pesquisa, de caráter documental e com uma perspectiva qualitativa e interpretativa, mostrou em suas análises que “os autores cumprem, em parte, com o que propõem na apresentação e no manual do professor, apresentando uma concepção de ensino multicultural, de acordo com uma abordagem comunicativa e que integra língua e cultura” (BULZACHELLI, 2015, p.09). Essa afirmação nos faz refletir sobre o equívoco que persiste na associação dos termos interculturalidade e multiculturalidade, conceitos diferentes, mas, infelizmente, ainda utilizados com o mesmo significado.

A pesquisadora Carla Alves Lima teve como tema da sua dissertação “Interculturalidade e Ensino de Espanhol por meio de Lendas”. A pesquisa utilizou lendas gauchescas e rio-platenses nas aulas de Língua Espanhola através de uma unidade didática no período de um bimestre letivo em 2014. A justificativa da autora para o uso do gênero lendas se deu por sua relevância em trazer as histórias dos povos, memórias, identidades e imaginários. Ela ainda descreve que sua experiência foi exitosa por haver diálogo entre as culturas por meio das leituras das lendas e relata que esse aspecto facilita a compreensão desse gênero textual.

Segundo a pesquisadora, os principais autores basilares da pesquisa foram Bakhtin (2011), Janzen (1998; 2005), Torquato (2008). A pesquisa também aponta o conceito de intercultural, no campo das ciências sociais, a partir dos conceitos de Canclini (2008); questões relacionadas ao ensino do espanhol são discutidas em diálogo com Serrani (2007) e Paraquett (2010).

“A Competência Sociointercultural no processo de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira (Espanhol). Parâmetro de variação cultural: Grau de Explicitade” foi o tema da dissertação apresentada por Carla Eloy. A pesquisa traz o grau de explicitade que trata da distância entre o explícito e o real na intenção comunicativa do falante, e esse conceito se torna muito interessante quando colocado a partir das variedades culturais que permeiam o ensino de Língua Espanhola.

O contexto teórico-metodológico desse trabalho insere-se nos estudos etnoprágmatócos³⁵, propostos por Wierzbicka ([1991] 2003), Goddard (2006), Goddard e Wierzbicka (1994; 1997; 2002; 2004; 2007); conceitos relacionados à comunicação intercultural são apresentadas por intermédio dos conceitos de Ludke e André (1986) e

³⁵ A metodologia etnoprágmatóca apresenta-se como uma proposta coerente com os princípios teóricos que privilegiam uma perspectiva socio-funcional-cognitiva da linguagem e, ainda, centra suas análises na abstração de conteúdos culturais presentes em intercâmbios comunicativos.

Moeschler (2008); para a compreensão de grau de explicitude, a pesquisadora apresenta os estudos de Huelva (2009); para tratar sobre competência comunicativa intercultural, Byram (1997; 2008) e Guillén Díaz (2002; 2005).

Catherine Walsh (2008, p. 142) afirma que a Interculturalidade não existe e, na maioria das dissertações que tratam o tema da Interculturalidade, o termo é utilizado sem a criticidade necessária para fazer diferença. Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – um dos documentos que regem a educação formal – apresentam como objetivo que o aprendizado de língua estrangeira deve ser lugar de interação e trocas culturais que enriqueçam a própria identidade. Porém a interculturalidade é um projeto e um processo, assim como a decolonialidade, e atravessa o conceito de tolerância e reconhecimento da diversidade.

1.5 Os exames de proficiência em Língua Espanhola no Brasil

Ao pesquisar sobre os exames de proficiência em Língua Espanhola no Brasil, poucos estudos foram encontrados. Essa ausência já nos demonstra a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que adentrem esse campo, pois está diretamente ligado ao ensino de língua estrangeira.

Segundo Scaramucci (2000), os exames de proficiência têm uma base na escola estruturalista, que criou o primeiro arcabouço teórico para essa certificação. Para essa vertente, ser proficiente em uma língua significava dominar os elementos linguísticos (fonologia, ortografia, vocabulário e estrutura), bem como as habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Essa teoria ainda fundamenta a metodologia de professores e instituições que acreditam que cada parte dos elementos linguísticos e habilidades podem ser analisados separadamente. Atualmente, os exames de proficiência são avaliações construídas a partir de um constructo teórico que tem como base a necessidade do público-alvo.

Segundo a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), os programas de pós-graduação exigem que os pós-graduandos apresentem proficiência em uma língua estrangeira para o mestrado e em duas para o doutorado. Uma das línguas mais exigidas nos programas de pós-graduação é a língua inglesa, mas a maioria das instituições aceitam a certificação em outros idiomas como espanhol, francês ou italiano. Algumas instituições de nível superior realizam as suas próprias provas de proficiência e outras aceitam a certificação oriunda de outra instituição devidamente autorizada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Dizer que alguém alcançou (ou ultrapassou) um nível mínimo de proficiência estabelecido por um determinado teste ou exame, elaborado com objetivos e conteúdos previamente definidos, significa dizer que alcançou ou ultrapassou a posição de domínio desse exame, o que é denominado ponto ou escore de corte (SCARAMUCCI, 2000).

Interessa notar que durante essa pesquisa não foram encontrados nenhum documento que legitime o uso dos exames de proficiência em língua estrangeira, todavia sua obrigatoriedade é notada na maioria dos editais dos programas de pós-graduação no Brasil. Dessa forma, além da justificativa de que a proficiência em língua estrangeira é utilizada para que as/os estudantes possam ler e compreender textos em outros idiomas, os exames de proficiência em língua estrangeira se convertem em um aparato de exclusão de candidatas/os a um programa de pós-graduação, pois a maior parte da população não tem acesso a cursos de idiomas ou aulas de língua estrangeira particular, restando-lhes estudar um idioma de forma autônoma.

1.5.1 As dissertações sobre os exames de proficiência em Língua Espanhola

Os exames de proficiência têm sido utilizados como pré-requisito para o ingresso ou requisito para a conclusão de cursos dos programas de pós-graduação, em nível de mestrado ou doutorado, em todo o território brasileiro, por isso averiguamos como estão os debates acerca dessa temática por meio do levantamento de dissertações e teses expostas na BDTD, assim como mediante a uma pesquisa no *site* da Scientific Electronic Library Online³⁶ (SciELO).

Na pesquisa realizada na BDTD, sem recorte temporal, foram encontradas cinco dissertações que tratam de diversas temáticas envolvendo os exames de proficiência, perpassando por análises de proficiência de licenciandos em Letras, questões que tratam das leituras e interpretações em exames de proficiência aplicados em cursos de pós-graduação e aplicações de tabelas para verificação de níveis de proficiência entre os anos 2012 e 2019. Para essa pesquisa foram utilizadas apenas os filtros “proficiência” e “ensino de língua espanhola”, na tentativa de encontrar a maior quantidade de trabalhos possíveis nessa temática. A pesquisa realizada no *site* da SciELO não retornou artigos ou qualquer outro trabalho cadastrado sobre exames de proficiência em Língua Espanhola. A seguir, no Quadro 4, exibimos as dissertações encontradas.

Quadro 4: As dissertações sobre os exames de proficiência em Língua Espanhola

³⁶ Biblioteca Eletrônica Científica Online.

TÍTULO	NOME DO(A) AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ESTADO	ANO
A (im)proficiência em Língua Estrangeira: do resumo à tradução, os movimentos da interpretação	Ingrid Gonçalves Caseira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Rio Grande do Sul (RS)	2012
A perspectiva do letramento crítico no ensino de espanhol instrumental: discutindo caminhos para a criação de materiais de ensino	Amanda Pinheiro Damasceno	Universidade Católica de Pelotas (UCPel)	Rio Grande do Sul (RS)	2016
A Fala do Professor como fonte de (In)formação: Uma proposta de escala de proficiência para a formação inicial de professores de Língua Estrangeira (Espanhol)	Keni Carla da Silva Machado	Universidade de Brasília (UnB)	Distrito Federal (DF)	2018
A Prática Tradutória na formação docente inicial em Língua Espanhola: Uma Ferramenta para a conscientização da Interlíngua e do nível de Proficiência Linguístico e Cultural dos Licenciandos	Daniele Wulff de Andrade	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	Paraná (PR)	2018
Interação oral em Língua Espanhola: Construção de uma proposta avaliativa	Franciane de Araújo Soares	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (Ifam)	Amazonas (AM)	2019

Fonte: Elaborado pela autora (SANTOS, 2021).

A dissertação intitulada “A (im)proficiência em Língua Estrangeira: do resumo à tradução, os movimentos da interpretação a partir da análise do discurso” foi uma pesquisa que trouxe uma visão crítica acerca da proficiência em Língua Espanhola. Ingrid Gonçalves Caldeira baseou sua escrita na Análise do Discurso e fez dela seu referencial teórico e indicador metodológico para a análise das respostas das provas de uma universidade federal e uma faculdade particular da região metropolitana de Porto Alegre. Além de buscar compreender o exame de proficiência, a autora também examina o imaginário de leitura em língua estrangeira das provas e identifica as marcas linguísticas que mostrem diferentes efeitos de sentidos e/ou diferentes posições de sujeitos, a partir das respostas dadas às questões do exame. A análise da pesquisa mostra diversas dificuldades de analisar as respostas por causa do formato das avaliações, que não permitem o que a autora chama de redes de sentidos, dadas na relação entre língua e história em que trabalham a ideologia e o inconsciente, conceito de Orlandi (2008),

cortando o lugar de autoria nas leituras. A questão do lugar das autorias nas leituras é um marcador importante para pensarmos as avaliações de proficiência a partir da finalidade e do público-alvo, pois as assertivas estão vinculadas às ideologias ligadas ao inconsciente de cada indivíduo que realiza o exame.

As referências teóricas dessa pesquisa foram baseadas em Pêcheux (1983), para tratar das questões de memórias discursivas; Grantham (2009), Orlandi (1987; 2008), Amaral (2011), para discussões sobre discurso e unidades discursivas; concepções de equívocos e ambiguidades no interior da sintaxe foram trabalhadas a partir de Ferreira (2000); Coracini (2007) traz questionamentos sobre a imbricação língua materna/língua estrangeira na constituição da subjetividade do sujeito.

“A perspectiva do letramento crítico no ensino de espanhol instrumental: discutindo caminhos para a criação de materiais de ensino” é uma dissertação que traz o que a autora, Amanda Pinheiro, chama de deslocamentos, a saber, deslocamento de âmbito temático, deslocamento de posição sujeito, deslocamento local/global e deslocamento contextual. A partir desses quatro deslocamentos, são criadas propostas de atividades que inter cruzam duas perspectivas que normalmente não são colocados juntas: Letramento Crítico e Ensino de Língua Instrumental. A base teórica para tratar de Estudos da Linguagem e Práticas Comunicativas está situada em Barton e Lee (2015), Lemke (2010) e Crystal (2004); Pierre Lévy (1999) traz reflexões acerca das interações no mundo virtual e Multimodalidade interativa, por meio de conceitos de Canclini (2008); Tilio (2014) trata de temas da Linguística Aplicada no Brasil e o Ensino de Língua Estrangeira; Montemor (2013), Rocha e Maciel (2013) e Foust (2010) discutem, junto a Penycook (2006), a Linguística Aplicada Transgressiva que se preocupa com um ensino de línguas crítico.

“A Fala do Professor como fonte de (In)formação: Uma proposta de escala de proficiência para a formação inicial de professores de Língua Estrangeira (Espanhol)” foi a dissertação desenvolvida por Keni Carla Machado e traz como objetivo principal construir uma escala de proficiência da fala da/o professora/o de língua estrangeira. A autora construiu um banco de descritores que a auxiliou na elaboração de dois produtos finais, o primeiro é uma Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola, composta por descritores compilados a partir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e os principais exames de proficiência em LE: Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), Certificado de Español Lengua y Uso (CELU), Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), bem como os parâmetros para avaliação de línguas da

Associação de Examinadores de Línguas na Europa (ALTE), com sugestões para a elaboração de atividades avaliativas. O segundo produto é um Guia Didático para professores de Espanhol espelhado nos padrões das instituições europeias dominantes, reproduzindo a noção errônea de que quanto mais próximo do idioma europeu, melhor é a fluência no idioma.

A dissertação tem seu referencial teórico embasado na competência comunicativa do professor de língua estrangeira, por meio de pesquisadores como Almeida Filho (1992), Elder (1993; 1994; 2001) e Borges-Almeida (2009). A metodologia foi elaborada a partir de escalas que associam métodos intuitivos e qualitativos desenvolvidas por North (1996) e Luoma (2004).

“A Prática Tradutória na formação docente inicial em Língua Espanhola: Uma Ferramenta para a conscientização da Interlíngua e do nível de Proficiência Linguístico e Cultural dos licenciandos” é uma dissertação que teve como objetivo investigar em que medida a prática da tradução, em conjunto com o ensino do componente sociocultural da língua espanhola e das diferenças linguísticas que existem entre a língua espanhola e a língua portuguesa, contribuem no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola para licenciandos do primeiro ano do curso de Letras da Unioeste, *campus* Marechal Cândido Rondon. Os resultados da pesquisa mostraram que a união de aspectos linguísticos e culturais para o aprendizado de Língua Espanhola é positiva.

O referencial teórico da pesquisa foi pautado nos estudos da Teoria Funcionalista da Tradução apresentados por Durão (2004); Seide (2016) e outros conceitos sobre tradução baseados em Ronai (2012); Teoria dos Contextos e Cenários, elaborada por Ferrarezi Junior (2008). Além desses autores, a pesquisadora trouxe discussões a partir de teóricos como Laiño (2014), Leffa (2008), Alves, Magalhães, Pagano (2015), Tessaro (2012) e Petrulioné (2012).

A mais recente dissertação na área de proficiência encontrada na BDTD foi “Interação oral em Língua Espanhola: Construção de uma proposta avaliativa” que apresentou uma proposta avaliativa constituída por três elementos que tinham como objetivo contribuir para o ensino de Língua Espanhola, levando em conta os processos comunicativos presencial e virtual. Para isso, foi realizado um estudo de caso com discentes de um Curso de Espanhol Intermediário, do Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *campus* Manaus Centro. Para a autora da dissertação, Franciane Soares, a proposta avaliativa conseguiu contribuir para identificar os níveis de proficiência das/os estudantes.

A base teórica para a construção da dissertação está baseada na importância do Ensino de Línguas em Eckert e Frosi (2015) e Schlatter; Garcez (2009), para tratar de competência comunicativa (MONTEIRO *et al.*, 2013; CONSOLO, 2000). Para tratar de competência oral no ensino de línguas, Arnold (2000); Conselho da Europa (2001), Selvero (2014), Padilha, Torres e Marchesan (2017), Jetté (2017), Martínez Baztán (2018), Coelho (2019), entre outros. Interação oral, Arnold (2000) e Jetté (2017). Para tratar da Elaboração de Instrumentos de avaliação da competência oral, a autora dialoga com Peru (2009), Pantoja (2012), Moral Manzanares (2013). Outros temas também foram abordados na dissertação, como: avaliação da produção e interação oral; busca por estratégias para obter informação sobre o processo de aprendizagem de línguas adicionais ; aplicação de tecnologias digitais no desenho e na qualificação de processos avaliativos; elaboração de escalas de níveis e desempenho, assim como a credibilidade e a validade dos exames de línguas (PUIG,2008; LÁZARO, 2009; ESCOBAR E NUSSBAUM, 2010; MEDIÁVILLA, 2012; BARQUERO DÁVANZANO; UREÑA SALAZAR, 2015).

A escassez de trabalhos e outros aspectos como a criação de tabelas e quadros baseados em centros de língua espanhola localizados na Europa para examinar a proficiência em Língua Espanhola, bem como ter como referências métodos tradicionais atrelados à ideia da língua espanhola da Espanha ser mais eficiente para avaliar a competência linguística nos exames, foram os traços mais fortes encontrados na pesquisa sobre os exames de proficiência em Língua Espanhola. Tais abordagens indicam que há muito trabalho a ser realizado na área para a procura de metodologias menos enrijecidas ou que percebam as necessidades reais do aprendizado do idioma, assim como a descentralização da Europa como referência.

1.6 A (IN)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol

O livro “A (IN)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol”, organizado por Fernando Zolin-Vesz, foi publicado pela Editora Pontes em 2013. Apesar de ser um recorte temporal diferente do que foi estabelecido para a pesquisa das dissertações (BDTD), o interesse em trazer os artigos que fazem parte desse livro para compor o estado da arte baseia-se no fato de que ainda há pouco material que traga essa temática.

No prefácio, escrito por Márcia Paraquett, os dois objetivos do livro são apresentados, a saber: divulgar principalmente as pesquisas produzidas na Região Centro-Oeste do país sobre o ensino e a aprendizagem do espanhol, cuja justificativa é a de mostrar o crescimento das pesquisas nessa área na região, rompendo com a crença que produção científica só é realizada

na Região Sudeste – São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais; (re)discutir o papel do ensino e da aprendizagem da língua espanhola no contexto brasileiro, desvendando a (in)visibilidade da América Latina e das variedades latino-americanas da língua.

Ainda no prefácio, Paraquett faz um pequeno relato sobre a sua trajetória enquanto pesquisadora da língua espanhola, desde o seu ingresso acadêmico, e discorre sobre a maneira como as ideologias e políticas interferem diretamente na (in)visibilidade da América Latina nas aulas de Espanhol nas instituições de ensino básico e superior.

Quadro 5: A (IN)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol

TÍTULO	AUTORA/AUTOR	CAPÍTULO
Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino- aprendizagem de espanhol e o papel político do professor	Giane da Silva Mariano Lessa	1
Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia	Lucielena Mendonça de Lima	2
A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença?	Fernando Zolin-Vesz	3
Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola	Flávia Braga Krauss de Vilhena	4
Los Hermanos e a nossa esperteza – análise de uma piada sobre argentinos	Ana Regina Bressolin	5
Ler e Refletir a literatura de testemunho latino americana	Márcia Horácio Barbosa	6

Fonte: Elaborado pela autora (SANTOS, 2021).

Giane da Silva Mariano Lessa trouxe na escrita do texto “Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de Espanhol e o papel político do professor” discussões desde a América Latina, para levantar a questão discutida por Aníbal Quijano (2000) sobre a colonialidade do saber e do poder, mostrando como a categoria raça sustenta as relações de dominação colonial. Traz autores como Oliveira (2006), Lessa (2004) e Junqueira (2003) para discutir fatores históricos, sociais e políticos que colaboram para a construção das identidades culturais latino-americanas de forma negativa e sua invisibilidade nos espaços escolares.

Foucault também se faz presente no texto, trazendo o discurso como construções de verdades e seus agentes como escola e material didático, por exemplo. Por fim, traz a memória

e o papel político do professor enquanto formadores de consciência e cidadania para problematizar a questão da invisibilidade da América Latina, desde a escolha do material didático até a metodologia aplicada durante as aulas.

O capítulo dois, escrito por Lucielena Mendonça de Lima, traz as “Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia” para divulgar resultados do projeto de pesquisa intitulado “Relações interculturais no ensino e formação de professores de espanhol e português no contexto do Mercosul: cidadania, identidade e representações sociais no âmbito da integração educativa”. A autora analisa o conceito de América Latina e suas representações veiculadas em treze livros didáticos, entre 2008 e 2012, para o ensino de Língua Espanhola, História, Geografia e Sociologia selecionados pelo PNLD.

A autora trabalha a inter-relação entre cultura, representações e práticas sociais por meio de autores como Mazzotti e Campos (2011), Condé e Franco (2012) e Jodelet (1989). Segundo a sua análise, a América latina além de ser compreendida em blocos, é incompreendida e frequentemente representada como subdesenvolvida, comunista e antidemocrática. A autora acredita ser relevante discutir os papéis da escola e da cultura na integração da América Latina.

O terceiro capítulo traz um questionamento: “A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença?”. Fernando Zolin-Vesz, autor e organizador do livro, discute aspectos sociopolíticos que concebem a Espanha como principal referência de país que fala a língua espanhola. O texto traz uma análise sobre a crença de que a Espanha é o único lugar onde se fala Espanhol, no intuito de instigar discussões e questionamentos sobre estereótipos, redução e generalização do que é a América latina. Segundo o autor, a invisibilidade da América Latina é atravessada por questões éticas e políticas, e isso se reflete no ensino do idioma nas escolas.

Para discutir as questões das crenças, autoras/es como Barcelos e Kalaja (2011), Assis-Peterson *et al.* (2010) têm seus conceitos interconectados com Paraquett (2008) e Villa e Del Valle (2008), que apresentam as questões políticas que elevam a língua falada na Espanha como “modelo”. Além da discussão teórica, o autor apresenta uma pesquisa realizada numa comunidade escolar de ensino fundamental que ensina a Língua Espanhola desde o ano 2000, onde os atores escolares confirmam a sua teoria. Para Zolin-Vesz, a Espanha tem interesse em manter essa crença de superioridade a fim de preservar seu imperialismo e dominação.

O quarto capítulo traz a seguinte discussão: “Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americanas no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola”. O

texto escrito por Flávia Braga Krauss de Vilhena é uma análise sobre dois livros didáticos de Língua Espanhola: “Mucho: español para brasileños” (ALVES; MELO, 2001) e “Español ahora” (BRIONES; FLAVIAN; FERNANDÉZ, 2005). Segundo a autora, os livros trazem conceitos de identidade que não se desenvolve no inconsciente e não está fundamentada no trabalho com a linguagem, tornando um conceito defasado. A variedade linguística ainda traz questões apenas lexicais e referências europeias.

Vilhena nos traz conceitos de (des)identificação, propostos por Celada (2002), Revuz (1998) e Serrani (1997); fetiche pela Europa, baseados em Zizek (1992); questões discursivas, por meio de Orlandi (2007). A autora convoca professoras/es de Língua Espanhola para a construção de metodologias alternativas para o ensino do idioma.

“Los Hermanos e a nossa esperteza - análise de uma piada sobre argentinos” é o quinto capítulo do livro e foi escrito por Ana Regina Bresolin. Seu texto é baseado na análise do discurso e aborda a suposta rivalidade entre brasileiros e argentinos. A autora discute a construção das representações de brasileiros e argentinos e apresenta a análise de piadas que ocorrem no cotidiano e que apesar de parecer apenas brincadeiras se tornam discursos de ódio e preconceito.

Na escrita do texto, encontramos conceitos que demonstram que os mecanismos do humor dependem da competência discursiva (CONDE; 2005) para gerar um discurso humorístico (MAINGUENEAU, 2004; 2010) e tais discursos criam cenas de enunciação que legitimam o *ethos*.

O sexto capítulo traz a literatura de testemunho para a construção do texto “Ler e refletir a literatura de testemunho latino-americana”. A autora Márcia Horácio Barbosa apresenta textos que permitem ao leitor conhecer outras perspectivas que não foram contadas pela história oficial. Para a autora, a literatura é um veículo potente de ensino e pode ter ainda mais significado para as/os estudantes se trouxerem uma literatura latino-americana como os romances de Isabel Allende, poemas de Manlio Argueta ou músicas de Mercedes Sosa.

Sua base teórica está fundamentada em De Marco (2004), com o conceito de literatura de testemunho, Halbwachs (2006), sobre memória coletiva, e Smith (1999), com leituras significativas.

O livro em questão traz algumas reflexões e estratégias para pensarmos o ensino do idioma Espanhol sob um viés que desarticula a imposição de um ensino de línguas eurocentrado, que foge da realidade encontrada na América Latina e que, ao final, acaba distanciando as/os estudantes do processo de ensino por não se sentirem representados ou por

terem a ideia de que é inviável aprender um idioma, pois aprenderam que o Espanhol é uma língua falada somente na Espanha, e na América Latina se fala portunhol.

1.7 (IN) Conclusão

O Estado da Arte mostra o caminho que já foi trilhado pelos que vieram nessa estrada antes de nós para nos dar ideias, passagens, horizontes, para nos fazer enxergar além do nosso território. Após ler tantas experiências, trabalhos, pesquisas, relatos, percebemos o caminho que ainda tem para ser percorrido. Sim, recorreremos aos passos já trilhados pelos que estão no caminho da pesquisa antes de nós, para refletir sobre a jornada que devemos seguir.

Esse estudo sobre o Ensino de Língua Espanhola mostrou que as teses, dissertações e artigos ainda não estão tratando de pensar um Ensino de Língua Espanhola Decolonial, pois, em sua maioria, não abordam o ensino das línguas espanholas a partir das suas múltiplas possibilidades, já que a língua espanhola é falada em diversos países da América Latina e um país africano. Trazer uma abordagem decolonial para o ensino de língua espanhola perpassa por não apresentar as línguas faladas em outros países como variantes da língua falada na Espanha, bem como legitimar as culturas e as vozes que foram silenciadas ou folclorizadas no ensino de língua espanhola por tanto tempo.

Apesar da pesquisa mostrar o eurocentrismo ainda presente no ensino e nos exames de proficiência em Língua Espanhola, vemos novas possibilidades se abrindo para discussões que não estão centradas em léxico, morfologia, sintaxe e outros aspectos tradicionais que permeavam as pesquisas sobre o ensino de línguas e começaram a considerar questões sociais e identitárias como: a invisibilidade da América Latina no ensino de Língua Espanhola, Identidades latino-americanas, Interculturalidade crítica, Educação antirracista, inserção das Leis nº 11.645/08 e nº 10.639/03.

Nessa pesquisa, constatamos, também, que há poucas dissertações sobre os exames de proficiência em Língua Espanhola e além da escassez, pois na busca por meio do mapeamento na BDTD só foram encontradas cinco dissertações sobre o tema, ainda há a crença de que a língua peninsular é o padrão de referência para analisar a proficiência das/dos estudantes e professoras/es do idioma Espanhol. Essa triste realidade mostra que não há inovações nos estudos e nem um cuidado maior com esse tipo de exame, que é item obrigatório nos cursos de mestrado e doutorado das universidades em todo o Brasil.

Infelizmente, as dissertações analisadas também indicaram que apesar das iniciativas de se pensar um novo ensino de Língua Espanhola nas instituições, seja para o estudo do idioma

ou para o ensino dele, ainda vemos as línguas europeias sendo o centro de referência, tratadas como línguas de prestígio, enquanto as línguas faladas pelas ex-colônias são percebidas apenas como variações, ocupando pequeno espaço dos vocabulários, sendo mantida à margem do processo educacional, da mesma maneira que fazem com seus falantes. Assim, as línguas hispânicas faladas nos países da América Latina têm se mantido invisibilizadas, fruto do processo colonial que segue vigente dentro do sistema educacional e em toda a sociedade, constituindo-se com base nos estudos decoloniais como uma interseccionalidade das colonialidades do saber e do ser.

Localizamos a colonialidade do ser no ensino de língua espanhola, ao notarmos que os conhecimentos oriundos de comunidades indígenas e negras não são considerados epistemologias porque as pessoas que geram esses saberes são desumanizadas desde o processo colonial, enquanto a colonialidade do saber atua dentro das instituições como validador dos conhecimentos, partindo sempre de uma base europeia, excluindo os saberes de povos que não advêm do eixo europeu, invalidando toda e qualquer epistemologia que não tenha se desenvolvido a partir dessas bases.

A grande maioria das dissertações analisadas comprovam que os componentes curriculares que fazem parte da área de Linguagens e suas Representações, como a Língua Espanhola, podem e devem trabalhar com as perspectivas culturais, pois língua e cultura se transformam e caminham mutuamente. Pensar nas línguas espanholas faladas na América Latina é pensar em interculturalidade, afinal os idiomas falados nos países colonizados são influenciados por todos os povos que fizeram a formação étnica de cada nação. Dessa forma, esta pesquisa contribui para a construção de uma ressignificação no ensino de língua espanhola, e faremos isso através da construção de um projeto de curso de extensão que leve as vozes que foram silenciadas pelo colonialismo para a comunidade acadêmica, colaborando, assim, com reflexões críticas sobre o ensino de língua espanhola.

A (in)conclusão deste texto ocorre porque algumas discussões devem ser constantes em nossa sociedade, entre elas o preconceito sofrido pelos povos indígenas e afrodescendentes e o epistemicídio, pois os conhecimentos gerados pelos povos nativos desse território, assim como os trazidos pela diáspora africana ainda são deixados à margem nas instituições de ensino. A luta pela inserção desses conhecimentos no ensino de língua Estrangeira Moderna-Espanhol ainda é invisibilizada, assim como é o ensino de Língua Espanhola a partir da América Latina.

2 PRETOS VELHOS E GRAMILLEROS, MAMAS VIEJAS E PRETAS VELHAS: Ressignificando o Ensino de Língua Estrangeira – Espanhol³⁷

Preto velho senta no toco, faz o sinal da cruz,
Pede proteção a Zambi para os filhos de Jesus,
Cada ponta do seu rosário, é um filho que ali está,
Se não fosse os pretos velhos eu não sabia caminhar.³⁸

Assim como aprendemos a trilhar os caminhos com as pretas e pretos velhos, a elaboração do estado da arte nos ensina a caminhar durante a pesquisa, mostrando a ausência de estudos voltados ao Ensino de Língua Espanhola sob perspectiva decolonial e revelando poucos trabalhos em que o ensino do idioma fosse discutido a partir de teóricas e teóricos negros ou evidenciasse falares de países hispanohablantes que não fosse o europeu.

As pretas e pretos velhos foram inspiração e nos ensinaram a olhar a ancestralidade não apenas como algo genealógico, mas como elos entre os povos latino-americanos. Lélia Gonzalez (1988) já nos dizia que há similaridades nos falares, músicas, danças e sistemas de crenças dos que ela denominou amefricanos. Evidenciar a presença negra ao pensar o ensino de Língua Espanhola é romper com o eurocentrismo que insiste em marginalizar a presença negra na construção da nossa sociedade, cultura e tantas outras contribuições dadas pelos nossos ancestrais na formação do território americano.

Olhar a ancestralidade presente em mim faz com que eu me veja no outro. No texto a seguir, apontamos as similaridades encontradas nas pretas e pretos velhos da umbanda, religião brasileira de matriz africana, e as mamás viejas e gramilleros do Candombe uruguaio. Aqui, interessa o que nos une, por isso olhamos a nossa ancestralidade, pois na vivência com as pretas e pretos velhos presentes em nossa ancestralidade e no terreiro de umbanda aprendemos a nos reconhecer no outro e, a partir desse reconhecimento, passar a respeitá-lo e a ouvi-lo.

O texto apresenta a ancestralidade a partir das categorias de relação, inclusão e ligação, apresentadas por Oliveira (2007), nos possibilitando à construção de um ensino de língua espanhola decolonial, no qual a ancestralidade contribui para a aprendizagem do idioma, para conhecermos nossas histórias a partir de uma vertente não europeizada e para um reencontro com nós mesmos, com o outro e com nossas raízes ancestrais.

³⁷ Texto originalmente publicado na Revista Pindorama e alterado a partir de sugestões dadas pela banca de qualificação dessa dissertação. SANTOS, Ana Caroline da Silva; Fernandes, A. O. ; SOUZA, Lidyane Maria Ferreira de. PRETOS VELHOS E GRAMILLEROS, MAMAS VIEJAS E PRETAS VELHAS: Resignificando o ensino de língua estrangeira espanhol. Revista PINDORAMA, v. 11, p. 216, 2020.

³⁸ Autor desconhecido. Cantiga popular/ponto de preta velha.

2.1 SARAVÁ: Iniciando a gira³⁹

Vamos iniciar essa “gira decolonial” pedindo “agô” aos mais velhos e aos mais novos. Saudando a nossa ancestralidade, reconhecendo a sua importância para estarmos nesse lugar que por muito tempo foi um lugar de exclusão de saberes. Pedimos a sabedoria das pretas e pretos velhos, para que possam nos orientar nesse caminho que outrora era lugar de “sinhô” e preto não podia entrar.

Agora que esse caminho de conhecimentos está deixando de ser único e se tornando uma encruzilhada, adentramos nesse território de múltiplas possibilidades trazendo as Mamás Viejas e Gramilleros, Pretas velhas e Pretos velhos para fazer uma mironga na qual podemos riscar nosso ponto, traçando semelhanças entre arquétipos negros que são símbolos de resistência cultural e religiosa.

Para que a/o leitora/leitor possa compreender a importância desses arquétipos negros para a manutenção da cultura, religiosidade e saberes, apresentaremos um pouco da história de cada um deles. Essa pode ser uma das formas de trazer novos olhares, sem preconceitos e estereótipos, levando à percepção da relevância dessas personagens para a construção identitária da América Latina.

A quebra desses padrões racialistas pode nos auxiliar a trazer ao ensino de Língua Espanhola novas perspectivas e possibilidades de inserção dos saberes que outrora estavam à margem da educação formal, sempre pautada no eurocentrismo.

2.2 Ancestralidade e axé das Mamás Viejas e Gramilleros: invocando os ancestrais afro-uruguaios

No século XVII, nas muralhas de Montevideo, os tambores tocavam convocando etnias de vários povos africanos para se reunirem e rememorar suas práticas ancestrais. Essa prática é realizada até hoje, no movimento cultural e artístico denominado Candombe.

Na manifestação cultural Candombe, existem algumas personagens que, apesar do tempo, não foram apagadas da memória dos amefricanos⁴⁰ que dão vida às práticas herdadas dos seus ancestrais. As Mamás Viejas e os Gramilleros são essas personagens que “incorporam”

³⁹ Os títulos que utilizaremos não são os ditos tradicionais, pois procuramos desenvolver uma outra mirada, outra nomenclatura, mais relacionada com o processo da gira decolonial que estamos elaborando.

⁴⁰ Para Lélia Gonzalez (1988), a categoria de “Amefricanidade” incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação, e criação de novas formas) que é afrocentrada.

nos afrouruguaiois, mantendo acesso não somente ao fogo que aquece os tambores, mas, também, à africanidade que pulsa dentro dos corações que seguem o toque dos atabaques.

Os tambores tocam e a cada batida nossos ancestrais se apresentam trazendo seu axé, sua força e toda a sabedoria para que os seus descendentes encontrem o necessário para seguir resistindo em suas lutas cotidianas. A herança intelectual, cultural e religiosa africana que conhecemos até o presente momento, chegaram até nós através desses encontros e são perpetuadas dentro da memória daqueles que ouviram dos seus ancestrais a importância da manutenção das suas culturas, crenças e valores.

Após deixarem de se reunir nas muralhas de Montevideo, nossos ancestrais passaram a se encontrar nas chamadas Salas de Nação. Segundo Moura (1977, p. 161), os batuques eram muitos comuns e “serviam como ponto de convergência dos grupos que reelaboravam os seus valores tribais e durante a sua função, reestabeleciam a herança antiga, fragmenta com e pelo cativoiro”. Eram nesses locais que toda a africanidade podia ser externada, sem os olhares preconceituosos daqueles que não compreendiam suas práticas, rememorando sua ancestralidade.

Aqui, Ancestralidade é, então, mais que um conceito ou categoria do pensamento. Ela se traduz numa experiência de forma cultural que, por ser experiência, é já uma ética, uma vez que confere sentido às atitudes que se desdobram de seu útero cósmico até tornarem-se criaturas nascidas no ventre-terra deste continente metafórico que produziu sua experiência histórica, e desse continente histórico que produziu suas metonímias em territórios de além-mar, sem duplicar, mas mantendo uma relação trans-histórica e trans-simbólica com os territórios para onde a sorte espalhou seus filhos (OLIVEIRA, 2012, p. 39).

É a partir da manutenção das histórias, através da oralidade, que os negros escravizados e libertos conseguiam transmitir sua herança cultural e religiosa. A ancestralidade, percebida através dos arquétipos de Mamás Viejas e Gramilleros, conseguiu manter algumas tradições africanas vivas no território uruguaio.

A descrição dos arquétipos se iniciará com a Mamá Vieja. Essa personagem era representada por boleiras, lavadeiras, costureiras e tantas outras profissões que as mulheres negras desempenhavam quando o candombe teve início, mas a ama de leite era a “profissão” que mais se assemelhava às figuras anciãs que incorporavam e traziam com elas sabedoria e doçura, conseguindo transmitir oralmente suas histórias, rezas e cantos africanos.

Os Gramilleros também são figuras de muita importância para o Candombe. O nome gramillero vem de gramíneas, são as ervas que curam. Sempre de barba branca e bengala para representar a idade avançada e com ela a sabedoria, essa personagem traz consigo uma maleta

repleta de ervas que tem o poder de curar. Traz consigo o poder, os segredos dos curandeiros africanos.

Eduardo Oliveira (2009, p. 3) nos convida a pensar que “cultura, doravante, será o movimento da ancestralidade (plano de imanência articulado ao plano de transcendência) comum a esses territórios de referência”. Podemos, a partir dos traços desses arquétipos dos ancestrais afro-uruguaios, perceber a semelhança da ancestralidade que acompanha arquétipos afro-brasileiros que encontram sua representação na Umbanda, nesse movimento ancestral comum entre afro-brasileiros e afro-uruguaios.

2.3 A benção das pretas e pretos velhos da umbanda: baixando os arquétipos ancestrais afro-brasileiros

A Umbanda é uma religião de matriz africana que está presente em todo o território do Brasil. Sua origem ainda causa discussões, pois alguns pesquisadores, a exemplo de Ortiz (1991), defendem que a religião teve início a partir da criação da Federação. Esse fato mostra o branqueamento da umbanda, porém devemos levar em consideração que muitos terreiros observados estavam localizados em regiões urbanas e receberam influência de pessoas que migraram de centros espíritas kardecistas, como o próprio fundador da Umbanda Zélio de Moraes. Todavia, pesquisadores como Souza (2006) afirmam que a manifestação de espíritos que se apresentavam como pretos velhos já se manifestava muito antes da concepção da umbanda como conhecemos hoje. Conhecida por ser uma religião que consegue representar a formação do povo brasileiro, ela possui uma ritualística que comporta catolicismo, pajelança e adoração aos Orixás. Sua base espiritual está alicerçada em caboclos, erês e pretos velhos. Conforme Serra (2001, p. 2019):

Na umbanda, o ideal eclético remodela antigos sincretismos. Este ideal corresponde a um projeto consciente, a um desiderato, a um empenho decidido de interligar elementos religiosos de distintas origens, com vistas a uma síntese, a um credo conciliador universal. Já o sincretismo é espontâneo, e muitas vezes inconsciente. Não constitui, de forma necessária, uma doutrina.

Neste trabalho, no que se refere a Umbanda, nos interessa perceber as características ancestrais que são preservadas através das pretas e pretos velhos, pois é mediante a esses arquétipos que muitas rezas, cantos e histórias são rememoradas e avivadas dentro do imaginário popular, transmutando-se, muitas vezes, em atos de fé, como observado por Souza (2007, p.27)

[...] representados como escravos que trataram de traçar acordos com seus senhores, no plano espiritual, são capazes de circular em esferas inferiores e superiores, com o trânsito livre que sua flexibilidade lhes confere. Entre negociação e conflito, o imaginário popular elegeu os pretos-velhos como representantes da paz negociada. Tecer acordos ou circular pelas esferas superiores não lhe conferiu um caráter “pelego”, mas de sabedoria para alcançar seus objetivos finais (SOUZA, 2007, p. 27).

As pretas e pretos velhos chegam devagar no momento da gira, em passos lentos, coluna encurvada e, quando se sentam em seus banquinhos para dar as “consultas”, a fala é mansa, os conselhos são dados de forma carinhosa e muito eficazes. Na Umbanda, eles são considerados por algumas pessoas como curandeiros e por outras como psicólogos. Essas características se assemelham às descritas por pesquisadores de outras partes do Brasil, como descreve Serra (2001, p. 227), em sua observação em terreiros de Brasília: “o predicado essencial que os umbandistas lhes atribuem é a ciência mágica em que seriam doutores consumados: muitos pretos velhos de identificam como antigos chefes de terreiros”. Moura (1977, p. 176) afirma:

A medicina popular, impregnada de elementos mágicos, tem o seu centro mais poderoso nos terreiros de umbanda, que substituem os médicos que faltam e, ao mesmo tempo exercem um papel de auto-afirmação psicológica e cultural muito grande aos seus adeptos.

Percebemos, ao entrar em contato com uma preta velha ou um preto velho, o quanto nossas memórias ancestrais são reavivadas, trazendo à nossa reflexão elementos que outrora não tínhamos conhecimento, mesmo sendo relatos sobre nossa ancestralidade. Nesse aspecto, falamos aqui de ancestralidade conforme o conceito elaborado por Eduardo Oliveira, segundo quem ancestralidade é:

Uma categoria analítica que se alimenta da experiência de africanos e afrodescendentes para compreender essa experiência múltipla sob um conceito que lhe dá unidade compreensiva, sem reduzir a multiplicidade da experiência a uma verdade, mas, pelo contrário, abre para uma polivalência dos sentidos (OLIVEIRA, 2009, p. 4).

Nessa multiplicidade de sentidos, cabe a nós perceber que independentemente de estarmos falando de ritos culturais ou religiosos, o inegável é constatar que as figuras ancestrais apresentadas nesse texto trazem consigo como elementos de resistência, a perpetuação das histórias, tradições e culturas dos nossos ancestrais de África e sua diáspora.

2.4 Linhas cruzadas: o entre-lugar dos arquétipos ancestrais americanos

O objetivo agora é pensar o cruzamento dessas linhas a partir do conceito elaborado por Lélia Gonzalez, ao constatar que o valor metodológico da Amefricanidade “está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo” (GONZALEZ, 1988, p. 77). O sistema denominado etnogeográfico por Lélia Gonzalez é uma criação nossa e dos nossos antepassados. A partir dos aspectos apresentados neste texto, conectando com o conceito de amefricanidade, podemos fazer um paralelo entre as semelhanças entre essas manifestações cultural e religiosa.

Montaño (2009) nos indica que na época colonial o Candombe era um ritual e não um desfile como conhecemos hoje. Pouco sabemos sobre como eram os rituais, mas os traços de identidade que permaneceram nos possibilitam traçar essas semelhanças. De acordo com Montaño (2009, p. 78, tradução nossa):

Em cada sala tinha lugar o culto às entidades religiosas que haviam conseguido manter vivas apesar de tanta repressão; em alguns casos, reproduziram imagens, realizadas por artistas crus, como aponta Marcelino Bottaro. Um dos cultos mais interessantes é o dedicado a São Benedito ou a São Baltazar, considerados como patronos em muitas destas Salas de Nação. Na época colonial, as comemorações de São Baltazar (que era comemorada a cada dia 06 de janeiro), luziam com toda a pompa que era possível, por isso é presumível que se tratasse da evocação de uma deidade altamente significativa dentro do santuário africano⁴¹.

Esse fragmento do texto de Oscar Montaño nos indica uma semelhança entre o início do Candombe afro-uruguaio e as religiões de matriz africana como a Umbanda: O sincretismo. Assim como nos dá o mote para percebermos que realmente o Candombe se tratava, a princípio, de um movimento ligado à religiosidade.

A figura da Mamá Vieja também se assemelha com as caracterizações das Pretas Velhas da Umbanda. Ambas se apresentam como negras, idosas, usam lenços nas cabeças e saias rodadas.

Quanto aos Gramilleros, temos as semelhanças com os pretos velhos, que são negros, idosos, usam bengalas. Com relação à utilização das folhas para tratar os males do corpo e da

⁴¹ No original: “En cada sala tenía lugar el culto a las entidades religiosas que habían logrado mantener vivas a pesar de tanta repression; en algunos casos, reprodujeron imágenes, realizadas por “crudos” artistas, como apunta Marcelino Bottanero. Uno de los cultos más interesantes es el dedicado a San Benedito o a San Baltazar, considerados como patronos en muchas de estas Salas de Nación. En la época colonial, las conmemoraciones de San Baltazar (que tenía lugar en 06 de enero), lucían toda la pompa que era posible, por lo que es presumable que se tratase de la evocación de una deidad altamente significativa dentro del santuario africano”. As traduções presentes nesse artigo são de nossa responsabilidade.

alma, se iguala tanto as pretas velhas quanto aos pretos velhos. Para Isabel “Chabela” Rodriguez, diretora do grupo cultural Afrogama, em entrevista à revista *Conexión USA*, o gramillero é o dono das folhas, por isso, ele é o que cura. Isso nos dá a dimensão da importância dessas personagens para a representação da cultura africana.

Ainda podemos citar as relações entre os tambores, que no Candombe eram utilizados para fazer a chamada dos negros para se encontrarem em determinado local, e na Umbanda são utilizados para chamar as entidades para “descerem” na gira.

Ao percebermos essas semelhanças, podemos confirmar a oralidade sendo utilizada como manutenção da cultura e resistência, cruzando ancestrais afro-brasileiros e afro-uruguaios. Lélia Gonzalez (1988) relata que pela oportunidade que teve de ter contato com manifestações negras de outros países do continente, pode notar as similaridades no que se refere aos falares que lembram o Brasil. Ainda segundo a autora:

O caráter tonal e rítmico da língua africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo) apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra no aspecto histórico cultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos crioulos do Caribe). Similaridades ainda mais evidentes são constatáveis se o nosso olhar, volta para as músicas, as danças, os sistemas de crenças, etc. (GONZALEZ, 1988, p. 70).

Podemos perceber que os atos de resistências dos povos africanos que foram obrigados a aportar nesse continente, conseguiram manter viva boa parte das suas práticas. Além disso, construíram semelhanças entre os territórios que habitaram, formando, assim, os amefricanos, descendentes de África.

Os espaços onde ocorre esse fluxo, seja no terreiro, como é o caso da Umbanda, ou nas ruas, como o Candombe, são espaços vivos, repletos de saberes, referências e histórias.

2.5 Defumando o Ensino de Língua Espanhola através da Ancestralidade

O ensino de Língua Espanhola foi marcado por muito tempo por perspectivas eurocentralizadas, que tinham o idioma falado na Espanha como o puro, estandar e, por esse motivo, deveria estar presente nas salas de aulas.

Pensar que a Língua Espanhola é a língua oficial em vinte e um países e considerar que o idioma falado no país que colonizou todos os outros, além de impor o idioma como língua materna e o único válido, é uma forma violenta de perpetuar a colonização e marginalizar toda a influência dos outros povos que fizeram parte da formação desses países.

A contribuição dos povos nativos das terras colonizadas, assim como dos negros que vieram da África escravizados, fez com que o idioma falado nesses territórios fosse constituído de muitas variações, fato que deixa o idioma tão rico. Porém, o racismo que existe nos países colonizados não permite o reconhecimento dessas contribuições.

Podemos trazer para as aulas de Língua Espanhola os elementos que outrora estavam na marginalidade, como falares, saberes e histórias contadas através de uma outra perspectiva que não a do colonizador. Inserir nas aulas de língua espanhola essa memória que permaneceu viva através dos arquétipos negros apresentados neste texto é uma das formas de reconhecer as contribuições dos nossos ancestrais.

Entre os temas transversais que podem ser trabalhados no ensino de língua estrangeira moderna está a Pluralidade Cultural, que pode ser uma aliada para trazer os saberes que permaneceram por muito tempo fora das instituições formais de ensino, para que o aluno perceba não só o leque cultural muito amplo, mas a complexidade que existe na formação identitária dos povos amefricanos.

Podemos apresentar às educandas e aos educandos a ancestralidade a partir das categorias apresentadas por Eduardo Oliveira (2007). Segundo o autor, a ancestralidade possui categoria de relação, “pois não há ancestralidade sem alteridade. Toda alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. O Outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleço contato” (OLIVEIRA, 2007, p. 257). No ensino de Língua Espanhola, em todo o tempo, existe o contato com o outro, podendo ou não haver conflitos a partir da relação que se estabelece com o que é aprendido.

A categoria de relação se desdobra em ligação, pois a “maneira pela qual os parceiros de uma relação interagem dá-se via ancestralidade. Nesse sentido, a ancestralidade é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências: signicas, materiais, linguísticas etc” (OLIVEIRA, 2007, p. 257). A proposta é traçar essa relação de troca de experiências, a saber, a experiência de luta e resistência que acontece por via cultural ou religiosa no Brasil e Uruguai. Ainda nos diz que a ancestralidade é também uma categoria de inclusão, “por que ela, por definição, é receptadora. Ela é o mar primordial donde estão as alteridades em relação. A inclusão é um espaço difuso onde se aloja a diversidade” (OLIVEIRA, 2007, p. 257). E, baseada nessa diversidade, podemos incluir a experiência africana em solo americano por meio do Candombe e da Umbanda nas aulas de língua espanhola, incluindo o que antes estava à margem das epistemologias aceitas nas áreas da educação formal.

2.6 Mirongando com as Mamás Viejas e Gramilleros

Para uma melhor exemplificação sobre a discussão realizada neste texto e comprovando que existe a possibilidade de trazer à prática tais teorias, apresento o relato de uma das atividades executadas no curso de curta duração, “Preparação de discentes para o exame de proficiência em Língua Espanhola numa perspectiva decolonial”, que foi desenvolvido na UFSB. Essa atividade está ligada ao projeto de mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais, do PPGER da UFSB, intitulado “Ancestralizar o ensino de Espanhol: Mirongando com as Mamás Viejas e Gramilleros”.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades do curso foi a “mironga”, a qual traz consigo práticas das pretas e pretos velhos da Umbanda para o espaço escolar, tendo como base para tal atividade os estudos decoloniais, entre os objetivos que se pretendeu alcançar está a compreensão leitora em Língua Espanhola ensinada no Brasil. Por meio de uma mironga, o curso desenvolvido visou romper com o eurocentrismo presente no ensino de idiomas, permitindo-nos refletir acerca da realidade colonial/moderna que racializa e marginaliza saberes não alinhados com o discurso eurocentrado.

Durante a realização do curso de curta duração, apresentamos diversas atividades de leitura e compreensão de textos, assim como vídeos que possuíam temáticas étnico-raciais e escritos a partir da América Latina, rompendo com o eurocentrismo presente nas aulas de língua espanhola, assim como dando voz e visibilidade a autores outrora deixados à parte nas instituições de ensino.

Caminhando devagar, com passos de pretas e pretos velhos, possibilitamos a defumação e limpeza do pensador através de atividades. Para isso, optamos por apresentar uma mirada crítica sobre a trajetória dos negros uruguaios e do Candombe, com a leitura da entrevista “Los afrodescendientes”, contida no livro “Multiculturalismo no Uruguai”⁴², e do artigo “Candombe herencia africana en el Uruguay”⁴³, na revista *Oralidad*⁴⁴, elaborada pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization⁴⁵ (Unesco), os textos nos revelaram o olhar de Oscar Montaña, historiador, afrodescendente, pesquisador do Candombe Uruguaio. Um dos objetivos dessas leituras se firmavam na apresentação da ancestralidade desde África, por meio

⁴² MONTAÑO, Oscar D. Los afrodescendientes. Entrevistas concedidas a Lil Vera y Juan Cristiano. *In: AROCENA, Felipe; AGUIAR, Sebastián. Multiculturalismo en Uruguay. Ensayo y entrevistas a once comunidades culturales.* Uruguay: Ed. Tilces, 2007. p. 103-109.

⁴³ “Candombe herança africana no Uruguai” (tradução nossa).

⁴⁴ MONTAÑO, Oscar D. Candombe, herencia africana en Uruguay. *In: ORALIDAD para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe.* La Habana: UNESCO. p. 76-80.

⁴⁵ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

de valores e memórias que permaneceram vivas através dos descendentes da diáspora africana presentes no movimento cultural Candombe. Nossos passos também tiveram como base o vídeo “Tambores afrouruguaiois”⁴⁶, produzido pela TV Caiçara e Canal Futura, narrado por Chabela Rodriguez, negra, educadora, cantora e diretora do coro Afrogama, que, de forma breve, nos mostra a história dos negros afrouruguaiois e sua relação direta com o Candombe.

Esse momento foi proveitoso para promover discussões sobre os textos e retirar dúvidas acerca do vocabulário, pois o artigo trazia a descrição das mamás viejas e gramilleros. A utilização do vídeo foi de grande importância para que além de apresentar as questões históricas, as/os estudantes pudessem visualizar o movimento do Candombe e estimular a compreensão auditiva.

A partir das desconstruções epistêmicas ocorridas no terreiro de Umbanda, com o agô da ancestralidade e dos conhecimentos oriundos dos estudos decoloniais, podemos construir outras práticas para que aconteça um aprendizado significativo para as/os estudantes que borrem as epistemologias que tem privilégio dentro dos espaços formais de saber.

Aldibênia Machado (2020, p. 32) nos convida a percebermos que “somos plurais, diversas, porém, um único povo. E a relação coletiva, o comunitarismo tecido pela ancestralidade é que permite o fortalecimento da nossa existência, que permite a resistência, a re-existência”. Tais similaridades permitiram a construção de um projeto baseado na mironga desses ancestrais amefricanos⁴⁷.

Eduardo Oliveira (2009, p. 3) nos convida a pensar que “cultura, doravante, será o movimento da ancestralidade (plano de imanência articulado ao plano de transcendência) comum a esses territórios de referência”. Podemos, a partir da sabedoria dos ancestrais afrouruguaiois e afrobrasileiros, problematizar e “apreender o processo de construção da estrutura opressora, e as categorias e mitos que fundamentam tal estrutura. Permitindo-os também localizar-se no escopo dessa estrutura, deixando de ser aderentes passivos” (PENNA, 2014, p. 291), seguindo os passos das nossas pretas e pretos velhos para continuar existindo e resistindo, mesmo em tempos sombrios.

2.7 Fechando a gira na encruzilhada das linhas

⁴⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=od9gkuNmHbU>. Acesso em: 20 de agosto de 2019

⁴⁷ Para Lélia Gonzalez, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação, e criação de novas formas) que é afrocentrada.

Ao trazermos os arquétipos de pretos e pretas velhas do Candombe Uruguaio e da Umbanda como elemento de resistência para as discussões em sala de aula, podemos aproximar as culturas afrobrasileiras e afrourugaias sob uma perspectiva americana, promovendo uma reflexão acerca do que nos une.

Ao trazer os arquétipos dos Gramilleros e das Mamas Viejas do Candombe Uruguaio nas aulas de Língua Espanhola, apresentamos a ancestralidade rememorando a importância dos anciões na manutenção da cultura negra no Uruguai e o mesmo ocorre quando apresentamos as Pretas Velhas e Pretos Velhos da Umbanda, pois possuem um papel fundamental na base dessa religião.

A partir desse ponto não importa saber se essas memórias fazem parte do sagrado, como na Umbanda ou no profano como hoje é o Candombe. Importa levar a herança histórico-cultural (as histórias, crenças, tradições, costumes) desses povos que se mantiveram vivos através desses espaços, assim como a valorização desses saberes que eram marginalizados pela sociedade.

Trazer esses registros outrora informais para as classes de Língua Estrangeira faz com que a realidade histórico-cultural brasileira seja aproximada a de outro país, retirando a visão estereotipada e excludente que temos sobre a formação da pluralidade cultural brasileira e uruguaia. Dessa forma, podemos também retirar do processo de exclusão as marcas identitárias sociais, linguísticas e históricas africanas que ainda existem em nossa sociedade, além de estimular a/o estudante na busca e compreensão da reafirmação da sua identidade.

3 COLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

A fumaça do cachimbo da vovó, sobe no ar só não ver quem não quer,
Preta velha, trabalha, trabalha, a mironga da velha é na ponta do pé!⁴⁸

Com as pretas e pretos velhos aprendemos que devemos ter passos firmes durante a nossa caminhada. Por esse motivo, buscamos, por intermédio das pretas e pretos velhos, mamás viejas e gramilleros, entender o que nos une enquanto amefricanos, descendentes de povos que foram marginalizados. Buscamos mais um elemento para compor nossa mironga; ele vem através de estudos que nos auxiliem a entender o processo histórico da construção da língua enquanto ferramenta para a colonialidade de corpos e mentes. Segundo Fanon (2008, p. 33), “falar é estar em condições de empregar um certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”. No terreiro de umbanda, vovó Maria Conga ensina aos seus filhos a não carregar os pesos, e não foi difícil encontrar pesquisadores revelando que os tais pesos são um carregamento colonial.

Por isso, construímos um diálogo entre pesquisadores dos estudos decoloniais como Quijano, Walsh e Mignolo e linguistas como Bagno, Nascimento e Veronelli para expor a colonialidade presente no ensino de Língua Espanhola, como ferramenta de um projeto colonial/moderno civilizatório, que segue marginalizando e invisibilizando as línguas, culturas e saberes dos povos colonizados, através de um epistemicídio que se arrasta desde a colonização dos territórios americanos até os dias atuais.

3.1 Abrindo a gira decolonial

Dentre os objetivos do giro decolonial, está o de de(s)colonizar as relações estabelecidas por meio da colonialidade do poder, ser e saber. Tais estudos têm mostrado teorias que colaboram para um projeto que visa rasurar as relações de poder que persistem desde a colonização. Essa teoria da colonialidade difundida por um grupo de teóricos, tendo Aníbal Quijano e Enrique Dussel como primeiros pensadores, nos mostra como a violência em suas várias facetas forjou as sociedades como as conhecemos.

Abrimos a gira decolonial porque nos interessa fazer um movimento semelhante ao observado nas giras de Umbanda. A intenção é fazer girar, colocar na roda, fazer cambaleiar as certezas eurocêntricas fundamentadas na demanda colonial que nos deixou de herança alguns quiumbas que retiram a energia, a vitalidade, nos condenando à colonialidade do ser.

⁴⁸ Autor desconhecido. Cantiga/ponto, de domínio público.

A vertigem está presente na linguagem utilizada neste texto mediante a utilização de alguns termos provenientes da gira de umbanda, na tentativa de trazer não apenas aportes teóricos, mas de refletir as experiências vividas dentro do terreiro e as transformações ocorridas nesse corpo-território de conflitos até chegar na decolonialidade da escrita.

Para nos auxiliar a vencer essa demanda, discutimos o colonialismo a partir da análise da colonialidade e das cicatrizes deixadas pela colonização da América Latina desde o século XVI e que permanecem presentes na estrutura da sociedade atual. Veronelli (2016) nos dá o mote para compreender, a partir do giro decolonial, o que é a colonialidade e a maneira como a colonialidade da linguagem, imposta desde a colonização da América, auxilia na formação da subjetividade do sujeito colonizado. Rajagopalan (1998) nos ajuda a compreender o conceito de identidade a partir da linguística

Dentre as muitas possibilidades de reflexões que podem nos auxiliar a nos defender dessa demanda, lançamos uma mirada decolonial para discutir a relação entre a colonialidade do ser, a colonialidade da linguagem e o ensino de língua espanhola. Esses fatores nos levam a uma encruzilhada⁴⁹ onde o ponto central é a racialização imposta desde a colonização e nos abre o pensador para compreender a sua interferência direta nas escolhas das variações do idioma espanhol a ser ensinado nas escolas.

A princípio, alguns conceitos são apresentados com a intenção de compreender a maneira que a colonização dá passagem a um privilégio epistêmico eurocentrado. As discussões são firmadas por meio dos dizeres de alguns guias dos Estudos decoloniais na tentativa de desatar os nós que levaram ao epistemicídio dos povos colonizados na América.

Um segundo caminho leva à discussão sobre o epistemicídio linguístico e a sua relação com a colonialidade do ser ou a subjetivação dos sujeitos colonializados. Para esse entendimento, a firmeza está nos pensadores da linguagem Gabriel Nascimento e Gabriela Veronelli, que alumiam nosso pensador para perceber como a deslegitimação dos conhecimentos dos sujeitos se intersecciona com a imposição da língua do colonizador, enquanto ferramenta de colonização e sua atuação na subjetivação dos sujeitos. Contamos, também, com alguns trechos de uma carta escrita pelo filósofo espanhol António Nebrija à rainha da Espanha que mostra a ideia da imposição da língua para dominação dos povos.

No terceiro ponto, discutimos a colonialidade e a hierarquia linguística. Nessa travessia, Bagno indica os percursos que permitem enxergar o preconceito linguístico, e entrelaçamos

⁴⁹ O termo encruzilhada é utilizado como metáfora para imaginarmos o encontro entre a colonialidade do ser, a colonialidade da linguagem e o ensino de Língua Espanhola e, no centro da encruzilhada, entrecruzando todos esses aspectos, está a racialização.

com o racismo linguístico apresentado por Glória Anzaldúa e Nascimento para riscar o ponto que aponta para uma hierarquia linguística e epistêmica que desmascara a colonialidade por trás dos discursos de inclusão de variantes no ensino de língua espanhola.

Para a demanda ser desatada, lançamos uma mironga a fim de pensar o ensino de línguas numa perspectiva decolonial, baseada na inserção de saberes fora da lógica do padrão epistemológico dominante e que traz como estratégias o amor e o encantamento pela vida. Maturana (2002), Adilbênia Machado (2020) e Hooks (2013) nos dão o mote para pensar a decolonialidade como um processo de reconexão com o ser.

3.2 Praga rogada e quiumba: colonização e epistemicídio

“A Europa é indefensável!”, já nos dizia Césaire (1978, p. 14), e são várias as acusações que carrega: racialização, eurocentrismo, epistemicídio e várias outras alegações de cunho gravíssimo das quais ela se defende, alegando que tudo que fez foi em nome da modernidade e da civilização. Veremos como essa praga rogada (a colonização), como diriam os mais velhos, nos trouxe esse quiumba (epistemicídio).

O colonialismo lançou a palavra, rogou sua praga desde a colonização, como um regime de explorações desenfreadas de imensas massas humanas que possui sua origem e sustento na violência, utilizando o racismo como razão para exploração e genocídio, tendo como objetivo a forma moderna de pilhagem e a civilização.

Apesar dos colonizadores se apropriarem do discurso de civilização para colonizar, eles mesmos não se encaixam no conceito de civilizado, pois matavam, destituíam propriedades, violentavam corpos e mentes em nome da civilidade e da salvação das almas. A civilização enquanto base de apoio para a colonização é um ebó mal despachado, pois, segundo Césaire (1978), acontece nesse processo um “ricochete da colonização” que desumaniza tanto o colonizador quanto o colonizado.

Maldonado-Torres (2018, p. 36) afirma que a colonialidade é “uma lógica global de desumanização capaz de existir mesmo na ausência de colônias”. Essa desumanização citada pelo autor é ainda mais acentuada quando Quijano (2005) indica que a colonialidade é baseada no conceito de raça. Esses autores apontam que desde o processo de colonização, o fator raça já determinava se os sujeitos eram ou não humanos. Com Simas e Rufino (2018) aprendi que

os estereótipos que produziram a subalternização das pessoas negras, e acrescento os indígenas, não foram um contrato social⁵⁰, mas o racial.

A sociedade como a conhecemos foi forjada a partir de uma estrutura colonial que deu novas identidades aos indivíduos. A desumanidade foi uma marca do processo modernidade/colonialidade, constituindo-se como indicador identitário, onde as novas identidades estão atreladas a conceitos binários como inferioridade e superioridade baseados a partir da raça.

Essa nova identidade era codificada em conceitos raciais baseados em fenótipos e procedência geográfica, assim as criações de termos como raça e identidade racial passaram a ser instrumentos de classificação social. Baseadas no conceito de raça, Europa e América se constituíram como as duas primeiras novas identidades geoculturais do mundo moderno e, segundo Quijano (2005), a construção dessas novas identidades da América e Europa, assim como a expansão mundial do colonialismo europeu, levou à construção da perspectiva eurocentrada do conhecimento.

Dentre as tantas táticas de genocídio que tornaram a Europa indefensável, está o epistemicídio. A prática de destruir e deslegitimar toda e qualquer forma de conhecimento oriunda do colonizado que, segundo Grosfoguel (2016), já ocorria mesmo antes da colonização da América. Pelos motivos apresentados, acreditamos que o epistemicídio é um quiumba, pois age destruindo ou tomando para si o conhecimento de um povo, e ao agir dessa maneira tira a vitalidade, a força, e acaba, de alguma maneira, matando esse povo, suas memórias, histórias, sua força.

Grosfoguel (2016, p. 25) denuncia:

o privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo.

O privilégio epistêmico provém da racionalidade que os europeus julgavam que faltava aos colonizados e estão atrelados à modernidade. Segundo Quijano (2005), as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa ocidental e os demais territórios construíram binarismos classificatórios que não reconheciam os “índios” da América, tampouco os “negros”

⁵⁰ “O conceito de ‘contrato de dominação’ pode ser empregado de forma produtiva para superarmos os descaminhos dos pressupostos gerais da teoria hegemônica do contrato social e, assim, termos melhores condições de lidar com as questões prementes de uma teoria ‘não ideal’ que, longe de ser marginal, de fato determina o destino da maioria da população” (MILLS, 2013. p. 15).

da África como produtores de saber, pois os categorizavam como primitivos. Dessa forma, a Europa através da visão dualista entre europeu/não-europeu, constituiu a raça como alicerce para a sua superioridade, determinando o eurocentrismo como base para a validação de todo e qualquer conhecimento.

Bhabha (1991) nos diz que o discurso colonial é um aparato que determina a negação das diferenças raciais, culturais e históricas. A estratégia é através da produção de conhecimentos, utilizar-se da vigilância para atuar na subjetividade das pessoas, construindo o colonizado como “população do tipo degenerado” a partir da origem racial, como forma de justificar a conquista e se estabelecer enquanto sistema administrativo e cultural.

Um encantamento acadêmico capaz de quebrar a demanda lançada pela Europa pode ser pensado a partir de Quijano (2005), um dos primeiros guias que nos ensina que não há como explicar a versão eurocêntrica da modernidade, a não ser baseada na fundação dos mitos do evolucionismo e dualismo. O primeiro mito traz o que Quijano denomina de “ideia –imagem” da história da civilização humana, que se inicia num estado da natureza e termina na Europa. Enquanto o segundo mito elabora sentido às diferenças entre Europa e não-Europa a partir da raça, natureza, e não a partir do poder/violência que a Europa exercia sobre os territórios colonizados. Esses mitos foram transformados em verdades e continuam sendo reproduzidos, tornando a Europa o *locus* da produção do conhecimento, matando todas as outras formas de conhecimento.

3.3 O quiumba é o dono do cativeiro: Epistemicídio Linguístico e Subjetivação/Colonialidade do Ser

Riscamos o ponto com a pamba, pedindo as santas almas que nos livre desse quiumba que nos coloca no cativeiro. Chamamos os velhos cumbas, guias e as moças bonitas para alumiá o pensador e entendermos como esse quiumba atua na língua/linguagem como forma de subjetivar os corpos, agindo na colonialidade do ser.

Simas e Rufino (2018) nos dizem que os velhos cumbas⁵¹ anunciam, por meio dos pontos, o decaimento de um mundo contrário à diversidade e ao encantamento. Cesáire, nosso velho cumba da academia, nos mostra a decaída através da colonização e coisificação, expondo inúmeras marcas deixadas nos corpos e mentes dos colonizados, entre elas “o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero e o servilismo” (CESÁIRE, 1978, p. 28).

⁵¹ Kumba é uma palavra que tem origem no quicongo e significa feiticeiro, mas tomamos emprestado o desígnio dado a palavra por Silas e Rufino (2018) como encantador das palavras, poeta.

Tais fatores apontados pelo autor, nos levam a perceber a base colonial encontrada na construção da subjetivação ou colonialidade do ser.

Nosso guia Quijano (2005) afirma que os colonizadores conseguiram configurar uma nova teia de relações intersubjetivas a partir dessas novas identidades geoculturais. Nesse processo, as populações colonizadas foram expropriadas das suas culturas e foram reprimidas suas produções de conhecimentos, sentidos, simbolismos, expressões e da subjetividade. Segundo o autor, a repressão nos campos epistêmico e subjetivo foi “reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada” (QUIJANO, 2005, p. 121).

Observamos que a “conquista” da América fez com que o colonizador pensasse o Outro como incapaz de desenvolver a linguagem⁵², já que para os colonizadores a linguagem era a capacidade de expressar conhecimentos e eles acreditam que não havia produções de sentidos nas expressões, simbolismos e saberes dos povos colonizados e passaram a refutar toda e qualquer manifestação próprias desses povos.

Mestre Rufino (2019, p. 56) nos alerta que “a força do ser está atrelada a sua produção discursiva”, assim como Nascimento (2019) nos diz que desapropriar o sujeito do seu próprio direito de produção do saber é cometer epistemicídio. O epistemicídio ocorre no âmbito linguístico quando há a desapropriação ou deslegitimação das produções de um povo, resultando no apagamento ou silenciamento de saberes, invisibilizando os sujeitos ou reduzindo-os a papéis sociais de menor prestígio. Tanto os povos originários desse território, quanto os que foram trazidos à força na diáspora africana, foram usurpados de seus espaços, com língua e cultura subjugadas ou extintas e as poucas que resistiram foram marginalizadas.

A normatização da língua e sua categorização como instrumento que representa o poder de domínio de uma nação, já era um ponto cantado há muitos séculos. Tomemos, por exemplo, a carta escrita pelo filósofo espanhol Antonio de Nebrija à rainha da Espanha. Tal documento possibilita uma percepção histórica da imposição da língua para o domínio e hierarquização daquela nação frente às outras nações europeias e, futuramente, às colônias.

No início da carta, Nebrija nos justifica a importância da normatização da língua através da gramática, pois, segundo o filósofo, “a língua sempre foi companheira do império; e de tal

⁵² É interessante notar que, até os dias atuais, a linguagem é tida como a capacidade que os humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações como a pintura e a dança, mas vemos que quando adentramos nos aspectos linguísticos e pensamos em signos percebemos que o ser humano pode produzir, compreender e desenvolver a língua com os mais diversos significados.

maneira o seguiu, que juntamente começaram, cresceram e floresceram, e depois juntos foi a queda de ambos”⁵³ (NEBRIJA, [1492] 2010, tradução nossa). Desde esse trecho, podemos notar a importância da língua para o império, mas avaliamos que não é a língua que se estabelece com o império, é o império que se estabelece através da língua, pois é por ela que se instauram leis, cultura, costumes e crenças.

Na sociedade colonial havia uma hierarquia cultural que violentava a cultural oral e estratégias de normalização que instituíam uma linguagem oficial usada pela administração das colônias estabelecendo uma diferença entre a linguagem normativa e as línguas dos colonizados que eram consideradas “pidgin”, crioula, vernacular (BHABHA, 1991).

Gabriel Nascimento (2019, p. 11) ainda é um erê⁵⁴, mas já viu que a “linguagem tem sido um fetiche ocidental há séculos”. Para Bhabha (1991, p. 192), no discurso colonial o fetichismo pode ser visto como a negação da diferença, além disso “o fetiche representa a interação simultânea da metáfora como substituição (criando a ausência e a diferença) e da metonímia (que registra continuamente a falta percebida)”. Esses fatores levam à criação do estereótipo como fetiche que se torna o local de subjetivação para colonizadores e colonizados, resultando em sofrimento psíquico e social para os colonizados.

As justificativas apresentadas nas cartas de Nebrija à rainha da Espanha exemplificam não somente o tal “fetiche”, mas a estruturação da língua para o fortalecimento das nações. Nebrija demonstra uma preocupação de que a não normatização da língua espanhola pudesse enfraquecê-la e fazer com que ela perdesse suas características. Além da carta nos mostrar o nascimento da gramática espanhola tal qual conhecemos, também nos concede a visão da língua como identidade nacional.

A carta de Nebrija ([1492] 2010) mostra a sua preocupação na manutenção e estruturação da língua castellana (espanhola) por considerar que a “língua é aquela que nos diferencia dos animais e é própria do homem, e em ordem é a primeira depois da contemplação que é ofício do próprio entendimento”⁵⁵. A relevância que Nebrija dá à língua se justifica porque, até aquele momento da história, os conhecimentos reconhecidos como verdadeiros

⁵³ No original: “que siempre la lengua fue compañera del imperio; y de tal manera lo siguió, que junta mente comenzaron, crecieron y florecieron, y después junta fue la caída de entrambos.”

⁵⁴ A palavra erê, em yorubá, significa brincadeira e diversão, mas popularmente nos terreiros o termo é designado para tratar de espíritos que se manifestam como crianças. Neste texto, utilizo a palavra erê para falar sobre o pesquisador Gabriel por ele ser novo e trazer para essa gira decolonial tanto conhecimento. Da mesma forma que os erês fazem nos terreiros.

⁵⁵ No original: “la lengua, la cual nos aparta de todos los otros animales y es propia del ombre, y en orden la primera después de la contemplación, que es oficio propio del entendimiento.”

pertenciam aos povos cujas línguas possuíam suas normas estabelecidas através da gramática, como latim, grego e hebreu (VERONELLI, 2016, p.43).

No que tange à colonização, a língua foi fator de suma importância para a dominação dos povos, pois agia diretamente na marginalização dos saberes, religião, costumes e idioma. Essa afirmação pode ser validada a partir do posicionamento do bispo de Ávila, ao apoiar a inserção da gramática no reino da Espanha, utilizando-se do seguinte argumento para a rainha da Espanha que ao colocar debaixo de seu “julgo povos bárbaros e nações peregrinas”, com o vencimento eles (*nós*) teriam (*os*) que “receber as leis que o vencedor impõe ao vencido”⁵⁶ (grifos nosso) e com elas a língua espanhola através da gramática.

Aquilo que dava a uma língua o status de ser apta para expressar conhecimento era ter uma gramática, então se pode entender a relação entre conhecimento e ser comunicador de um assunto racional; o que deve contrastar-se com a percepção das populações indígenas como carentes de conhecimento, carentes de língua e incapazes de comunicação racional⁵⁷ (VERONELLI, 2016, p. 44, tradução nossa).

A partir dos pontos expostos através da carta de Nebrija, vemos a língua se despidendo de um simples conceito de uso para comunicação e tomando a roupagem política que a estabelece e lhe dá um status de poder. Dentro do processo colonial, língua/linguagem é atravessada pelo conceito de raça que foi cunhado para estabelecer as hierarquias sociais que foram impostas desde a época colonial e continuam vivas na colonialidade exercida nos corpos e mentes dos colonializados.

As noções eurocêntricas passaram a formar nos colonializados uma autoconsciência de inferioridade, que ocorre a partir da língua/linguagem. Outro velho cumba que nos auxilia a quebrar a demanda é Maturana (2020); seu olhar atento revela que “a operação que dá origem à autoconsciência está relacionada com a reflexão na distinção do que distingue, que se faz possível no domínio das coordenações de ações no momento em que há linguagem” (MATURANA, 2002, p. 28).

Victória Santa Cruz é uma daquelas moças que baixam no terreiro mostrando a força do encantamento. Em seu poema cantado “Me gritaron Negra”, revela o momento em que

⁵⁶ No original: “después que vuestra Alteza metiese debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas, y con el vencimiento aquellos ternían necesidad de recibir las leyes quel vencedor pone al vencido, y con ellas nuestra lengua, entonces, por esta mi arte, podrían venir en el conocimiento della, como agora nos otros deprendemos el arte de la gramática latina para deprender el latin”.

⁵⁷ No original: “Si esto es así, si para Nebrija aquello que daba a una lengua el estatus de ser apta para expresar conocimiento era tener una gramática, entonces se puede entender la relación entre conocimiento y ser comunicador un asunto racional; lo que debe contrastarse con la percepción de las poblaciones indígenas como carentes de conocimiento, carentes de lengua e incapaces de comunicación racional” (VERONELLI, 2016, p. 44).

chamaram de negra e a sua autoconsciência foi inferiorizada, como se o poder da carga colonial colocada na racialização do seu corpo requeresse dela um processo de “embranquecimento” e sua luta para romper tal subjetivação criada a partir de vozes externas. O imaginário colonial na cena descrita por Santa Cruz é o que Bhabha (1991) denomina negação e fixação e são oriundas da subjetivação exercida nos corpos através do discurso colonial que levou a autora a negação se si e seu encobrimento.

Glória Anzaldua, escritora e ativista de origem mexicana, nos dá o mote para compreendermos essa autoconsciência que é formada através da linguagem. Ela nos revela que a “mestiza” tem uma personalidade dupla ou múltipla que foi constituída por uma inquietude psíquica que advém da “ambivalência proveniente do choque de vozes resulta em estados mentais e emocionais de perplexidade. A peleja interior resulta em insegurança e indecisão” (ANZALDUA, 2005, p. 714). Vemos a colonialidade do ser sendo exercida através do que a autora chama de “choque de vozes”, e o resultado gerando “insegurança e indecisão”. A fala da mestiza Anzaldua é um exemplo da afirmação de Veiga (2019): o nosso inconsciente é colonial e essa praga rogada que é a colonialidade não atua somente nos territórios geográficos, mas também nos territórios existenciais que são o inconsciente de cada indivíduo.

3.4 Aqui só tem língua de sinhô: Colonialidade e Hierarquia Linguística

“Aqui só tem língua de sinhô” – essa, com certeza, seria uma afirmação que a preta velha, minha ancestral, faria se baixasse nos espaços formais de saber. Não seria novidade para ela a ideia de que um idioma só é validado como língua materna ou segunda língua a partir da raça do colonizador, pois os negros trazidos da diáspora africana, assim como os nativos dessas terras, viveram essa violência epistêmica. A hierarquização linguística desconsidera as línguas que não fazem parte do eixo europeu, rebaixando-as a dialetos, pois a “ideia eurocêntrica de linguagem, conecta a gramática, a civilização e a escrita alfabética com o conhecimento e naturaliza as características e atributos como linguagem em pleno sentido” (VERONELLI, 2016, p. 48).

Ainda que muitas pessoas usem o pensador como forma de luta para a ruptura de paradigmas e estereótipos que permeiam os mais diversos campos como a psicologia, história, sociologia, filosofia, entre outros, ainda pouco se fala em de(s)colonização da linguagem. Muitos são os fatores que levam à estruturação e permanência da colonialidade dentro da linguagem, entre eles está o preconceito linguístico que leva a uma hierarquia linguística e epistêmica e sofre um cruzamento com o racismo linguístico, pois percebemos que as línguas

ou variações linguísticas que estão no topo da hierarquia são os ideais da língua do colonizador.

Tratar da língua, segundo um dos guias da linguística, Bagno (2007), é tratar de um tema político, já que também é tratar de seres humanos, e devemos levar em consideração as pessoas que vivem e falam nesse idioma. Segundo o autor, “não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente a melhor ou a mais pura, mais bonita, mais correta que outra. Toda variedade linguística atende as necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam” (BAGNO, 2007, p. 47). Além disso, alumia nosso caminho ao ensinar que cada variedade linguística é construção de um processo histórico próprio. Então, fica a pergunta: Por que a maioria dos professores ou instituições de ensino de língua estrangeira moderna trazem o idioma falado na Europa como ideal? Talvez possamos entender essa questão compreendendo o preconceito linguístico.

Segundo Bagno (2007), o preconceito linguístico acontece quando alguém é julgado de forma depreciativa por possuir características regionais, históricas culturais ou sociais que não são aceitas como corretas, principalmente quando vista sob o viés da gramática normativa. Por meio da linguagem, deixamos marcas discursivas que expõem muito mais que pensamentos, pois permitem perceber nossa origem, crenças, classe social.

O marcador social é percebido no preconceito linguístico, observando, por exemplo, o currículo escolar que oferta como segundo idioma normalmente o inglês, seguido do espanhol e, atualmente, em último caso o francês. Observemos que não há nenhum idioma que não seja os que foram impostos durante a colonização, exceto, depois de muitas lutas, em escolas indígenas ou quilombolas que iniciaram um processo de reintegração das suas línguas “originais”.

Nascimento (2019, p. 30) nos diz que “a língua impele o sujeito negro a uma estranheza sobre a fala dos ancestrais ou ainda o faz ter auto-ódio da herança africana nas religiões de matriz africana”. Não há espaço na maioria dos currículos e nem mesmo fora dos espaços formais de saberes para idiomas que não tenham prestígio social. As línguas dos povos indígenas ficam reclusas a suas comunidades, e os vestígios de línguas africanas que temos no Brasil, sobreviveram graças às religiões de matriz africanas, mas ainda vemos essas línguas restritas a seus grupos, continuando marginalizadas.

Vemos o preconceito linguístico e racial se inter cruzarem, ao notarmos que a língua espanhola é falada em vinte e um países, mas a grande maioria dos livros didáticos e cursos de idiomas elegem a língua falada na Espanha como língua de prestígio. O ensino de Língua

Espanhola continua com os olhos voltados para a Europa, desvalorizando as variantes latino-americanas, na busca de um modelo puro, ideal, que não existe.

É curioso como muitos brasileiros assumem esse mesmo preconceito negativo também em relação a outras línguas, defendendo sempre a língua da metrópole contra a língua da excolônia. É o nosso eterno trauma de inferioridade, nosso desejo de nos aproximarmos, o máximo possível, do cultuado padrão “ideal”, que é a Europa (BAGNO, 2007, p. 30).

Glória Anzaldúa (2009) nos conta que os puristas consideram o espanhol chicano deficiente e a maioria dos latinos o consideram uma mutilação do espanhol. Esse mesmo relato vemos em Bagno (2007), quando diz que alguns puristas no Brasil dizem que uma raça mestiça não pode falar uma língua pura. Claro que na América ou em qualquer país colonizado não há uma língua pura, nem mesmo na Europa há pureza no idioma! Todo e qualquer idioma que conhecemos passou por fricções durante seus processos de formação. Línguas e culturas sempre serão fronteiriças! Somos mestiços na cultura e na língua.

Porque o que está em jogo aqui não é a língua, mas a pessoa que fala essa língua e a região geográfica onde essa pessoa vive. Se o Nordeste é “atrasado”, “pobre”, “subdesenvolvido” ou (na melhor das hipóteses) “pitoresco”, então, “naturalmente”, as pessoas que lá nasceram e a língua que elas falam também devem ser consideradas assim (BAGNO, 2007, p. 45).

Ao tratarmos do ensino de língua espanhola, e entendendo a ótica do relato de Anzaldúa sobre a língua chicana, observamos que na citação de Bagno se trocamos a palavra Nordeste por América Latina, o tipo e os exemplos de preconceito são os mesmos. Atentemos que esse preconceito perpassa a geografia e chega no social e racial. Nascimento (2019) advoga que a linguagem não é usada apenas para nomear, gerar exclusão, mas, também, para estabelecer políticas de exclusão. O que vemos no ensino de língua espanhola é a exclusão da língua, cultura e saberes afroameríndios.

Nascimento (2019) nos levar a refletir sobre como somos forçados a adquirir valores brancos para receber as vantagens de não ser exterminado, silenciando, assim, nossos usos linguísticos como forma de não revelar a nossa identidade. Enquanto Maturana (2002) nos adverte que nós negamos o amor através dos discursos baseados na razão e assim possibilitamos a negação do outro, demonstrando o motivo pelo qual muitas pessoas pensam que não devem aprender ou ensinar a língua espanhola como um mestiço, latino, mas devem fazê-la como os

européus, pois quanto “melhor” se fala o idioma europeizado, mais próximo está do ideal eurocêntrico e menor a possibilidade de ter negada a existência.

No entanto, Anzaldúa (2009, p. 32), como toda mulher que tem “o peito de aço e o coração de sabiá”, faz um desafio: “Se você quer me ferir, fale mal da minha língua!”. Para a autora, identidade étnica e identidade linguística são interligadas. “Eu sou minha língua! Eu não posso ter orgulho de mim mesma até que eu possa ter orgulho da minha língua”. É dessa forma que Anzaldúa conclama as mulheres latinas a se orgulharem de suas origens étnicas e do seu idioma.

A afirmação do nosso velho cumba Maturana (2002) é que quando refletimos sobre a linguagem, já estamos nela, isso porque língua/linguagem não é algo separado do corpo. Essa firmeza de ponto é riscada também pelo mestre Rufino, quando nos diz que “A linguagem como ato é a própria manifestação das existências” (RUFINO, 2019, p. 56). Quando nossa língua é colonial, nossos pensamentos, ações, estratégias, também são colonizadas, basta olharmos a própria escrita dos textos, mesmo os que emergem numa tentativa decolonial, ainda se veem amarrados a uma comunicação atravessada pela colonialidade que permeia corpo, mente e linguagem e se contorcem na tentativa de reverter essa possessão colonial, mas sabem que, no momento, essa é, também, uma ferramenta para expor seus pensamentos e afrontar a colonialidade imposta.

3.5 A mironga da cachimba da vovó vai decolonizar o pensador: Estratégias para pensar outras estratégias de ensino

O processo de “civilização” apontado pela modernidade é um processo de dominação, no qual “cristaliza o ser na condição vacilante de racializado” (RUFINO, 2019, p. 10), gerando novas identidades sociais e geo-culturais através da reorganização de todas as relações sociais na sociedade colonial. Para que essas novas identidades pudessem ser constituídas, novos elementos foram impostos, entre eles está a língua (QUIJANO, 2005).

A língua/linguagem é viva. E, por observar que a língua se estabelece e ganha seus sentidos através das relações, Maturana a chama de linguajar. Essa palavra criada pelo pesquisador deixa de ser um substantivo e se torna verbo, porque para existir necessita de interações! É ação porque age diretamente na vida dos indivíduos que dela, a língua, se apropriam desde muito cedo, e por meio desse linguajar é formada a subjetividade nos indivíduos.

Pensar uma língua estrangeira numa perspectiva decolonial é romper com os laços maniqueístas que regem os currículos escolares e determinam o que pode ou não pode ser

ensinado. Esse movimento requer coragem para enfrentar teorias arraigadas no pensamento da sociedade, mas necessita ser iniciado com um olhar para dentro de si e da ancestralidade que rege nossos caminhos. Ver, pois, que a rota transatlântica fez com que as línguas impostas ao “Novo Mundo” ganhassem nova roupagem, com cores avermelhadas e negras, acessórios diversos, a exemplo de cocás, penachos, atabaques, berimbau, e ainda mandigas, rezas e cantos.

Há múltiplas vozes dentro do pensamento e da escrita de cada pessoa que pensa o decolonial, são vozes insurgentes, desobedientes, que não desejam atender ao silenciamento que lhes foi imposto. Essas vozes são expressas mediante ao linguajar que permeia a construção de um projeto que deseja modificar a estrutura, dando espaço a saberes marginalizados que são excluídos, desconsiderados como epistemologias.

Maturana (2002, p. 27) nos convoca a perceber a linguagem como fenômeno, “como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas”. Seu convite é para a mudança da nossa própria estrutura, pois se mudamos, mudamos também nosso linguajar, o modo de nos relacionar com as/os outras/os, nossas interações e conseguimos mudar os espaços onde estamos inseridas/os.

Ao observarmos a linguagem a partir do olhar apresentado por Maturana, vemos que é possível traçar uma decolonização do ser que seja acionada a partir da linguagem. Ao reestruturamos o ensino de língua espanhola nos espaços formais de ensino, podemos modificar também o olhar que as/os estudantes têm acerca de si mesmo e do outro, re-conhecendo as suas heranças ancestrais não como inferiores, caricaturadas, como o eurocentrismo sempre nos mostrou, mas um olhar mestiço, preñado de referências e saberes.

“Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você.” São palavras de Adrienne Rich que marcaram a vida de Bell Hooks (2013) e tocaram profundamente a ideia que possuo sobre o ensino de línguas, seja a portuguesa ou espanhola, ambas objeto de trabalho, pois já que são esses os instrumentos que tenho em mãos, é através deles que toco cada uma/um das/dos estudantes que anualmente passam por mim. Peço ao meu corpo e a minha mente que façam sempre de mim uma mulher que questiona – parafraseando a prece de Fanon.

É através da língua do opressor que nos comunicamos diariamente e posso transmitir as ideias decoloniais que emergem das múltiplas vozes que ecoam em minha mente, sejam as vozes dos ancestrais genealógicos, sejam as vozes dos meus ancestrais espirituais. Entendendo, desse modo, assim como Adilbênia Machado (2020), que “somos fruto de nossa ancestralidade,

de quem veio antes e da nossa comunidade, nossa subjetividade é tecida pela comunidade que se tece desde nossa subjetividade.”

“Não é a língua que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela”, diz Hooks ao contar sua experiência com a língua inglesa. E o que os opressores fazem com essa língua? Violentam, matam, invisibilizam, marginalizam todas as pessoas que não se encaixam no padrão imposto por um patriarcado⁵⁸, branco, cristão, simulacro de europeus. Hooks (2013, p. 231) nos indica que “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos”. Dessa forma, compreendemos que além de refletir sobre a língua, podemos mudar o que sabemos, permitindo que vozes plurais sejam audíveis a partir de nós e do mundo que nos cerca, permitindo-as ser!

Existe na fala de Hooks (2013) um conclave a perturbar o imperialismo cultural, segundo o qual só pode ser ouvido aquele que fala o inglês padrão. Aqui, o convite é para escutarmos e permitirmos a fala do espanhol falado na América Latina nos diferentes espaços onde a língua espanhola é ensinada como segundo idioma.

Segundo Maturana (2002, p. 28), a linguagem se constitui e se dá no “fluir das coordenações consensuais de ação, e não na cabeça, ou no cérebro ou na estrutura do corpo, nem na gramática ou na sintaxe”. Esse pensamento também é compartilhado por Hooks (2013) quando nos diz que por meio da língua nós tocamos uns aos outros. Se temos a possibilidade de tocar o outro mediante às relações que estabelecemos ao linguajar, podemos, evidentemente, ampliar essa rede consensual de ações trazendo para essa gira decolonial os linguajeiros ameríndios, amefricanos, mestiços para um ensino de línguas verdadeiramente plural.

Essa descolonização da linguagem parte de ressignificações de conceitos, espaços, sentidos e da própria ressignificação do eu. Para que isso aconteça, devo olhar para a minha ancestralidade e seguir a instrução dada por Adilbênia Machado (2020, p. 37) e atentar ao “feminino que há em nós”, pois “é ele quem permite o transfor-A-MAR ser resistência tecida por nossa espiritualidade, por nossa ancestralidade”.

Há tempos nossa ancestralidade, através dos nossos mais velhos, como as pretas e pretos velhos brasileiros, mamás viejas e gramilleros uruguaios, nos convida a resistir por meio do amor. Essa é a proposta para respondermos às agressões sofridas pela colonialidade e já foi lançado por alguns teóricos como Hooks (2006, p. 1), ao nos alertar que “sem amor, nossos

⁵⁸ Entendemos o patriarcado como um sistema de dominação que predomina em nossa sociedade e que estipula a relação entre homens e mulheres numa situação que se assemelha a escravagista, onde o homem é o senhor. Nos apropriamos da visão de Saffioti e Florestan Fernandes que defendem a existência de uma ligação entre patriarcado, racismo e capitalismo (SAFFIOTI, 1992).

esforços para libertar a nós mesmas/os e nossa comunidade mundial da opressão e exploração estão condenados”, Maturana (2002, p. 22), que nos diz que “amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência” e Anzaldúa (2009, p. 314), que nos ensina que existem maneiras mais sutis de internalizarmos identificações, especialmente em imagens e emoções.

Assim, devemos entender que o papel do ensino de línguas é o de tecer relações que rompam com pressupostos eurocêntricos na busca de se libertar e auxiliar outras/os no processo de libertação de um sistema que exerce a colonialidade do ser diariamente, e um dos seus recursos é a língua. Atentemos ao que nos é dito por Adilbênia Machado:

Linguagens criativas e livres, própria das pessoas que têm a terra, o chão como fonte de ser e viver, re-existir. O ser-tão que nos tece, ou seja, o conhecimento, o corpo, os afetos e os sentidos que nos tecem. Poesia da oralidade tecendo uma filosofia ancestral, cosmoencantamento. Assim, transformam cotidianamente os espaços onde pisam, de onde são, onde se fortalecem e que fortalecem (MACHADO, 2020, p. 31).

“Sabemos que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações” (MATURANA, 2020, p. 60). Se pisamos no chão da escola, se esse é o nosso espaço, um espaço de educação, de transformAÇÃO, que essa ação decolonial seja através da língua, reconectando saberes, transgredindo as políticas que marginalizam, tecendo através da educação outras formas de SER.

3.6 Fechando a gira

A partir de leituras e reflexões baseadas nos Estudos decoloniais, a elaboração desta escrita foi construída na tentativa de compreender não somente o processo de colonização que foi pautado na racialização dos sujeitos, dentro das criações das novas identidades, mas da colonialidade que perpassa toda a subjetividade dos sujeitos colonializados.

As discussões sobre a colonização e seus atravessamentos, como o epistemicídio, apresentadas neste texto, podem nos levar à tentativa de percorrer caminhos que transgridam a lógica colonial que rege a nossa sociedade e segue marginalizando as línguas, culturas, conhecimentos e religiões dos povos que foram colonizados. Compreender as tramas coloniais nos faz perceber que a colonialidade da linguagem é uma violência epistêmica que teve seu início com a dominação dos povos, vide carta de Nebrija à Rainha da Espanha, e continua sendo

um tema político que deve ser abordado e discutido na busca de perspectivas, sempre plurais, de saídas para as políticas de exclusão que nos perseguem desde os tempos coloniais.

Enxergar a interseccionalidade entre preconceito e racismo linguístico é peça-chave para a reelaboração das práticas na educação formal que vise uma ruptura com a colonização do ser. A constatação da regência do eurocentrismo por meio da hierarquização das línguas ensinadas nos espaços formais de saber, nos convoca a pensar estratégias de ensino que provoquem mudanças na estrutura educacional. No ensino de Língua Espanhola, há a possibilidade de inserir vozes amefricanas que foram silenciadas e sofreram com o epistemicídio linguístico, quebrando com a ideia-imagem da história da civilização que surgiu com o domínio europeu.

As reflexões realizadas neste texto são fruto de um esforço em rasurar a colonialidade que foi costurada na própria pele de quem o escreve. Dentro da escrita, estão as cicatrizes formadas pelo patriarcado, branco, eurocentrado, que, por muitas vezes, nos incita a desistir da voz e da vida, mas é barrado pela ancestralidade que sussurra melodias de sobrevivência nos ouvidos de cada pessoa que compõe esse texto. Descolonizar o ensino de uma língua, perpassa, portanto, por descolonizar a si mesmo.

4 DECOLONIZAR O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: Preparação de discentes para proficiência em Língua Espanhola

“Vovó não quer casca de coco no terreiro,
casca de coco faz lembrar os tempos de cativoiro...”⁵⁹

A palavra foi lançada e retiramos a máscara de multiculturalismo ou interculturalismo utilizada no ensino de língua espanhola para esconder o eurocentrismo. É o momento de nos valer dos conhecimentos ancestrais e não apenas propor, mas fazer acontecer estratégias decoloniais no ensino de língua espanhola através da mironga.

Nossa mironga foi construída a partir do olhar da preta velha, minha ancestral, que analisa os critérios eurocêntricos presentes no ensino de língua espanhola e assenta suas ações numa mirada decolonial para desconstruir a marginalização dos saberes que não se enquadram nas epistemes eurocentradas. Aqui já não cabe o discurso eurocentrado instituído pela colonialidade/modernidade, pois discursos contra-hegemônicos são palavras de encantamento para a mironga acontecer.

Com todos os elementos teóricos apresentados anteriormente, fizemos uma gira decolonial para colocarmos a mironga em prática. Para apresentá-la, utilizamos do gênero relato de experiência para mostrar o desenvolvimento de um curso de curta duração cujo objetivo foi a preparação dos discentes do PPGER para o exame de proficiência exigido para os programas de mestrado e doutorado da UFSB.

Com intuito de deixar registrado e avaliar se aprendemos direitinho como a preta velha ensinou, nossa mironga nos coloca numa encruzilhada para mensurarmos se toda a construção teórica pode ser validada na prática, na vivência da sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem e nos mostra possíveis caminhos para o ensino de língua espanhola decolonial.

4.1 Abrir a gira decolonial: Riscar o ponto

Defendo neste estudo que o giro decolonial, interessado por descolonizar as relações sociais no âmbito do poder, saber e ser (MALDONADO-TORRES, 2018), se assemelha a uma gira de Umbanda por nos instigar a um girar, sair do trilha, permitir-se ser, vir a ser. A gira possibilita vivenciar experiências que não são delimitadas pelo espelho

⁵⁹ Autor desconhecido. Cantiga/ponto, de preta velha, em domínio público.

colonialidade/modernidade, permitindo-nos ouvir vozes silenciadas, distanciadas, reunindo epistemologias pluriversas⁶⁰.

A gira decolonial conectada ao movimento de pretas e pretos velhos convida a uma mirada delicada e, paradoxalmente, forte e resistente; sobre nossas práticas cotidianas. Esse processo desenvolve-se como um olhar sobre nós mesmas/os, nossa comunidade, trabalho e os espaços em que estamos inseridas/os, além de reavivar a memória, conectar-nos à ancestralidade, rasurar os interesses da modernidade/colonilidade, expor os vínculos entre colonialidade e genocídio, modernidade e epistemicídio, liberalismo e patriarcado.

Nas aulas de Língua Espanhola, para que a gira decolonial aconteça, recorreremos à sabedoria das pretas e pretos velhos que por meio das suas histórias ensinam a re-existir. Utilizamos os Estudos Decoloniais (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018) com vistas a refletir acerca do processo colonialista no qual nos encontramos e, a partir desse ponto, colocamos em prática a “mironga”, metodologia que buscamos desenvolver com vistas a decolonizar o ensino de Língua Estrangeira espanhola.

A mironga visa estabelecer novas perspectivas para o ensino de idiomas, centradas na inserção de saberes que foram marginalizados desde o processo colonial, trazendo à tona epistemologias negro-ameríndias assentadas nas vovós e nos vovôs ancestrais da Umbanda. Os Estudos Decoloniais nos “guiam” nesse processo, explicitamente numa referência aos guias da umbanda, pois importa perceber que assim como cada guia exerce uma função de orientação numa gira, as/os teóricas/os colaboram com suas reflexões desdobradas no decorrer do presente texto. Além dos Estudos Decoloniais, a mironga está comprometida com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), buscando colaborar para a afirmação de identidades historicamente negadas; romper com representações negativas manietadas contra sujeitos subalternizados; rasurar o pensamento universalizante europeu; fomentar informações sobre outras epistemes; possibilitar a valorização de identidades negras e indígenas.

Com Aníbal Quijano (2005) compreendi o eurocentrismo presente na América Latina e seu estabelecimento através da colonialidade, pois indicou como os povos conquistados e dominados foram postos numa situação de suposta inferioridade natural, sendo rebaixados seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. De Petronilha Beatriz Silva (2007, p. 491) me apropriei da seguinte ideia: “tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e

⁶⁰ Utilizamos esse termo, seguindo o pensamento de Ramose (2001), para contrapor o conceito excludente de universalidade.

trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder”. Essa ideia é importante, seja porque cultura não é algo fixo, seja porque está imbuída de cenas de luta pelo poder. Através de autoras como Bell Hooks (2013) e Gloria Anzaldúa (2009), compreendi que a conquista e a dominação são exercidas através da Língua, como arma para “envergonhar, humilhar, civilizar”, apagando o fato de que as línguas não podem ser puras, senão fronteiriças e híbridas. Eduardo Oliveira (2009) e Aldibênia Machado (2020) me permitiram olhar a ancestralidade como fator de suma importância para a ruptura com a colonialidade do ser, colaborando para que a mironga risque seu ponto. Riscar o ponto implica, numa gira de Umbanda, além de identificar uma entidade e mostrar a sua área de atuação, firmeza na realização do trabalho. Riscar o ponto implica abrir caminhos, traçar rotas e alternativas.

Ponto riscado, informo que o artigo aqui desenvolvido, para além de relatar a experiência de um curso de curta duração para a preparação de discentes para o exame de proficiência em Língua Espanhola numa perspectiva decolonial, realizado na UFSB, busca desenvolver uma mironga apresentando uma proposta pedagógica como produto final para o PPGER, que anseia por suprir a necessidade de preparação das/dos mestrandas/os para a certificação de proficiência em Língua Espanhola

A mironga que propomos analisa os critérios eurocêntricos nos quais o ensino de língua espanhola está inserido e se vale da sabedoria das pretas e pretos velhos como métodos de proposição de estratégias para decolonizar o ensino de língua espanhola. A ação da mironga está assentada na mirada decolonial por apresentar um outro pensar, que percebe os mecanismos de dominação colonialista e os confronta com epistemologias locais, num movimento que permita a reflexão acerca da realidade colonial/moderna que racializa e marginaliza saberes não alinhados com o discurso hegemônico, patriarcal, sexista, eurocentrado.

4.2 Por que discutir a colonialidade no Ensino de Língua Espanhola no Brasil?

Nessa mirada decolonial, importa perceber como a colonialidade é exercida no ensino de língua espanhola, idioma estabelecido como segunda língua nos espaços formais de educação brasileira cujos movimentos se relacionam com o projeto modernidade/colonialidade. É preciso conhecer a estrutura opressora que permeia o ensino de idiomas, para, a partir desse ponto, agirmos para a descolonização do ser, contra o eurocentrismo cristalizado em nossa sociedade, como verdade absoluta desde a época da colonização.

Através do processo colonial, a Europa “concentrou debaixo de sua hegemonia o controle de todas as formas de controle de subjetividade, da cultura, e em especial do

conhecimento, da produção de conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121), promovendo a crença de que a ciência (em letras garrafais, explicitamente branca, europeia, falocêntrica) poderia ser a resposta para todos os fenômenos humanos. Assim, o projeto modernidade/colonialidade agride como um miasma – energia que danifica o mental, físico ou espiritual de uma pessoa –, identidades, subjetividades, cosmogêneses múltiplas, encontradas em todos os territórios que invade, excluindo, marginalizando e apontando a civilidade almejada.

A Europa está carregada de fluidos maus e gases deletérios. A Europa é indefensável pois, ora:

ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza impunemente; que uma nação que coloniza, que uma nação que justifica a colonização – portanto, a força – é já uma civilização doente, uma civilização moralmente ferida que, irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama o seu Hitler, isto é, o seu castigo (CÉSAIRE, 1978, p. 21).

Como se sabe, e ratificado por Césaire, o projeto moderno violentamente excluiu e prossegue rebaixando saberes que não pertencem ao eixo europeu, com vistas a justificar sua dominação e uma suposta função civilizadora da humanidade europeia (MACEDO, 2014, p. 14). Todavia, desumaniza-se o humano que se diz civilizar.

A colonização ao passo em que o submete o Outro ao trabalho forçado, lega violação e toda sorte de criminalidades, posto que todo o seu sistema de economia, crenças, histórias não eram considerados legítimos, mas crimes aos olhos do colonizador, tanto que as pessoas que permaneciam com suas práticas eram penalizadas com chicotadas, correntes, tronco, prisão ou morte. Implanta-se a destruição de saberes e de culturas de subsistência para as benesses da metrópole, respaldadas por “mentes europeias supostamente brilhantes”. Produz-se uma subjetividade genocida e utilitarista que vê o Outro como inimigo, como animal, sem lei, sem rei, sem religião.

A Europa, durante seu processo de expansão, determinou, então, o que poderia ou não ser cultura, o que seria conhecimento aceitável, por meio de uma pseudo razão baseada em lógica maniqueísta (certo e errado, bem e mal, civilizado e selvagem). Essa episteme ignorante e assassina não permite ver aquilo que escorrega, que se desdobra, uma diferença no sentido do absoluto ou da duplicidade, algo que não se deixa simbolizar, que difere e excede para além das certezas ditas positivas.

Logo, para além da colonização material, “estaria a colonização cognitiva, tendo o eurocentrismo como perspectiva hegemônica e fundamentada na ideia de história como

trajetória evolutiva e na diferença entre Europa e não Europa codificada em termos de raça” (PENNA, 2014, p. 185). Dentro desse processo modernidade/colonialidade, instalou-se uma cultura que se pretendia universal, apesar da “impossibilidade histórica de realização completa de uma verdade ou da objetividade” (JAPIASSU, 1983, p. 15). Ora, não há coincidência total entre o pensamento e o pensando; nossas certezas não necessariamente se coadunam com as evidências e nosso conhecimento nem alcança nem esgota o real.

Dentro da episteme única egoeurocentrada, não há espaço para outros saberes, resultando no apagamento ou massacre de outras culturas. Conforme estudos de Rojas e Restrepo (2010), o lugar universal pretendido pela Europa “é um não lugar”, supostamente um lugar des-corporalizado, des-geohistorizado. Legitimando a cientifização do conhecimento, com o olhar voltado para a Europa – até porque Narciso acha terrível o que não é espelho –, o saber universal, autolegitimador, criou na América Latina uma visão distorcida de si mesma e de toda a sua diversidade.

No Brasil, o processo de inserção da língua espanhola é antigo, mas oficialmente se deu a partir de fatores políticos e econômicos gerados pela entrada e participação desse país no Mercosul, em 1991. Com a Lei nº 11.161/05⁶¹, o ensino de língua espanhola passou a ser ofertado como segundo idioma na maioria dos espaços formais de ensino de educação básica.

Desde o início de sua trajetória nas instituições escolares, vemos uma hierarquização das variantes da língua espanhola, a sanha de se manter o ensino do idioma tal qual falado na Espanha (como se ali, a língua fosse fixa e não viva), dando centralidade, ou seja, fortalecendo certo lugar de prestígio a um povo, enquanto as variações existentes nos outros vinte países, que através do processo de invasão/colonização foram obrigados a adotar o idioma Espanhol como língua materna, são apresentadas de forma estereotipada ou folclorizada. Nas escolhas das variantes e na língua de prestígio, fica marcado o olhar eurocentralizado sobre língua e cultura que nos acompanha desde o processo colonial.

Se aprendermos que existe uma língua pura e que as demais são variantes, mestiças, provavelmente ensinaremos aos estudantes a variação mais aceita, qual seja, o espanhol da Espanha. Para romper com a violência da episteme europeia no ensino de línguas e esse olhar excludente que insiste em permear as escolhas que fazemos na educação, podemos recorrer à percepção/observação da existência de vários conhecimentos que podem e devem coexistir

⁶¹ CÂMARA DOS DEPUTADOS, LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>. Acesso em: 09 mai. 2020.

dentro dos espaços em que saberes são construídos e legitimados. Em caso contrário, possibilitaremos uma visão muito reduzida de mundo aos estudantes haja vista que:

a cultura se constitui no modo de apreensão do real, e o real constitui-se como singularidade. Ora, o modo pelo qual eu apreendo o real depende da percepção que tenho da singularidade. Depende, sobremaneira, do observador que observa e não do que é observado (OLIVEIRA, 2009, p. 2).

Conviver com uma multiplicidade de epistemologias pode resultar na formação de novos conhecimentos e teorias, deixando de lado práticas que aprisionam nossa subjetividade à colonialidade do ser. Perceber a pluralidade de vozes silenciadas através da colonialidade pode nos liberar para um pensar transmoderno (GROSFOGUEL, 2016), qual seja, o de que “somos plurais, diversos, porém, um único povo. E a relação coletiva, o comunitarismo tecido pela ancestralidade é que permite o fortalecimento da nossa existência, que permite a resistência, a re-existência” (MACHADO, 2020, p. 32).

Esse pensar transmoderno mirongado pode contribuir para o processo incompleto de descolonização, indo além da Modernidade eurocêntrica, porque favorece a diversidade epistêmica, a despatrialização de saberes. Ao nos utilizarmos de metareflexão crítica e insurgente, a partir de tradições epistêmicas decoloniais do Sul – em nosso caso, a partir dos saberes que nos legam as pretas e pretos velhos –, colocamos em questão um ensino de língua espanhola mais democrático e pluriversal, elaboramos um campo de força para que o atendimento curativo às línguas fraturadas, agredidas, perturbadas pelo memoricídio, pelo epistemicídios, com vistas a beneficiar a todas/os, espantando os miasmas e flertando com a generosidade da convivência plural. Como ensinam as pretas velhas, o pilão tomba mas não quebra.

4.3 Contra os miasmas europeus no Ensino de Língua Espanhola

O minicurso para discentes do Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB, *campus* Sosígenes Costa), preparatório para o exame de proficiência em Língua Espanhola, está atravessado pela decolonialidade porque trouxe à universidade em questão a possibilidade das/dos mestrandas/os frequentarem aulas que as/os preparassem para atender a um dos requisitos pedidos pelo curso: o exame de proficiência. A estratégia de levar uma perspectiva decolonial para as aulas era uma forma de colocar em cena saberes de povos colonizados e silenciados através da colonialidade, contribuindo para que as vozes de pessoas

negras e indígenas hispanohablantes, os quais não fazem parte dos cânones do ensino do idioma Espanhol, pudessem ser inseridas no ensino de *Língua Espanhola*.

Ao conhecer os passos dos nossos ancestrais, (re)conhecemos, também, formas de resistência à alienação que nos ajudam a perceber os desafios e limites encontrados nas escolas, propondo valores outros e transgredindo o sistema educacional europeizado imposto. Ainda, isso implica o um exercício de trazer à tona conhecimentos próximos a realidade geopolítica e aos interesses das/dos estudantes.

Logo, a metodologia de nosso curso almejou fissurar a colonialidade do ser, por meio de um processo dialógico de ensino-aprendizagem que reconhecesse tanto os sujeitos presentes na sala de aula – em oposição ao ensino verticalizado que caracteriza o sistema de ensino vigente –, quanto os sujeitos ecoados em sala de aula, em oposição à folclorização de saberes que reduz “uma cultura a um conjunto de representações estereotipadas, via de regra, alheias ao contexto que produziu essa cultura” (OLIVEIRA, 2009, p. 1), o que ratificaria preconceitos já arraigados no ensino da *língua espanhola* falada na América latina.

Nossa gira decolonial, proposta para o desenvolvimento das aulas de espanhol, se interessou por ser um espaço democrático, reflexivo, sempre em movimento, legando visibilidade e ouvindo atentamente a voz de todas/os as/os sujeitos/as que dela participaram. Consoante Penna (2014, p. 194), nosso curso prezou pela inserção de um novo lugar de fala no ensino de *língua espanhola*, um novo lugar de enunciação do ponto de vista da geopolítica do conhecimento, o que favorece a resistência à colonização cognitiva.

A *língua*, tal qual o desejo, se recusa a estar contida dentro de fronteiras (HOOKS, 2013), mas os espaços educacionais de ensino insistem em colocar grades, para além das curriculares, erguendo e posicionando fronteiras em nossos corpos e mentes. Com o ensino de *língua espanhola* não tem sido diferente: as fronteiras se fazem ver nas regras gramaticais e na escolha da variante que será ensinada nas classes de idioma. Olvidam que a *língua* não é estática, mas permeada de movimentos, desejos, sonhos, disputas, que a fazem metamorfosear todo o tempo.

Tendo em conta que falamos e ensinamos nas escolas a *língua* do opressor, podemos seguir o conselho de Hooks (2013) e refletir acerca de como o fazemos, já que precisamos dela para nos comunicar. Podemos nos apropriar da *língua* para transgredir o sistema, o que implica trazer, para a centralidade dos debates no ensino de idiomas, saberes que foram distanciados dos espaços formais. A mesma *língua* que fere pode ser utilizada para questionar as diferenças encontradas na hierarquização linguística e atender à proposta do ensino para as relações étnico

raciais, “a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais” (SILVA, 2007, p. 490).

Em nossa mironga, elaborei o minicurso com 30h (trinta horas) de duração, realizado entre os dias 18 de setembro de 2019 e 06 de novembro de 2019, sempre às quartas feiras, das oito horas da manhã ao meio-dia. A divulgação foi por meio das redes sociais e as matrículas foram abertas por intermédio do Sistema Integrado de Gestão de Eventos (SIGGA) da UFSB a discentes do mestrado que desejassem fazer a prova de proficiência em língua espanhola. A turma contou com 22 (vinte e duas) inscrições, sendo que, efetivamente, 13 (treze) pessoas participaram de todas as aulas. A seguir, exibimos o *card* de divulgação do minicurso que foi compartilhado nas redes sociais e o planejamento das aulas (Quadro 6).

Figura 1 – Material de divulgação do minicurso.



Fonte: Elaborado pela autora (SANTOS, 2021)

Quadro 6 – Plano de Ensino

AULA/ DATA	PROPOSTA	OBJETIVOS
Aula 1 – 5h/aulas (18/09/2019)	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar a proposta do minicurso com aulas decolonizadas e discutir a metodologia das aulas; ● Ver o vídeo com a entrevista a Enrique Dussel: “El giro descolonizador” (desgrabación); ● Ler a entrevista e discutir sobre que o que é o giro descolonizador; ● Perceber e discutir se há entre os projetos dos discentes algum traço do giro apresentado por Enrique Dussel. 	<p>Discutir sobre a proposta do minicurso e a importância da discussão sobre descolonización/decolonización para os projetos e uma mudança de perspectiva na educação formal e informal.</p>
Aula 2 – 5h/aulas (25/09/2010)	<ul style="list-style-type: none"> ● Mostrar o vídeo Tambores afro-uruguaios; (https://www.youtube.com/watch?v=vf9t5w7XCJs) ● Fazer uma comparação entre o vídeo assistido e a letra do poema “Americanos del Sur”, de Virginia Salas, para perceber as similaridades das histórias e sua importância ancestral; ● Trazer perguntas sobre o poema e as questões de ancestralidade; ● Ler o artigo: “Candombe, herencia africana en el Uruguay” (Oscar D. Montaña/Uruguay); ● Ler a entrevista com Oscar D. Montaña na revista Multiculturalidad en Uruguay. ● Perceber a maneira como os dois textos dialogam para tratar de valorização da ancestralidade. 	<p>Apresentar o Candombe como herança africana e discutir questões sobre ancestralidade, oferecer a oportunidade de perceber que a ancestralidade na América Latina não é tão distinta como muitas pessoas pensam e favorecer o conhecimento do outro. Falar sobre a importância do conhecimento da cultura de outros povos para o aprendizado da língua espanhola.</p>
Aula 3 – 5h/aulas (02/10/2019)	<p>Esta aula não será presencial. As atividades serão feitas em casa e seguirão algumas orientações;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cada discente pesquisará um texto em espanhol que esteja de acordo com sua pesquisa e fará a leitura e apontamentos para compartilhar com todos os companheiros de classe. 	<p>Desenvolver a leitura e interpretação textual sem que haja interferência da professora, fazendo uma interlocução com o trabalho de seu projeto.</p>
Aula 4 – 5h/aulas (09/10/2019)	<ul style="list-style-type: none"> ● Ler o poema de Victória Santa Cruz – “Me Gritaron Negra”; ● Comparar o poema cantado com o poema escrito para a compreensão da mensagem deixada pelo texto; ● Estimular para que as/os discentes desenvolvam perguntas sobre o texto e as questões que envolvem a racialidade; ● Leitura e discussão do texto “Las apariencias engañan ¡Luchemos contra el racismo!” (Fragmento de material de apoio da campanha “Luchemos contra el racismo”); ● Leitura e discussão do texto “Música y Identidad”, de Simón Frith (<i>In</i>: Halls du Gay). 	<p>Perceber a conexão entre música e identidade refletindo sobre a questão racial contida no poema cantado, fazendo um diálogo sobre as diversas maneiras de combater o racismo.</p>
Aula 5 – 5h/aulas (16/10/2019)	<ul style="list-style-type: none"> ● Ler o texto “He venido a contradecir de La cosmovisión de los pueblos indígenas actuales” (Carlos Montemayor); ● Pedir aos estudantes indígenas que comparem com as realidades das aldeias de Porto Seguro; 	<p>Perceber a importância da oralidade como forma de manutenção das culturas tradicionais e discutir a presença atual de novos elementos para a permanência das tradições.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • As/os discentes elaborarão perguntas sobre o texto para discussão; • Leitura e comparação entre as ideias do primeiro texto com a lenda do guerreiro Jaguar Wenonga Meñe • Discutir a importância da tradição oral para permanência da cultura dos povos negros e indígenas 	
Aula 6 – 5h/aulas (30/10/2019)	Compartilhamento dos textos pesquisados anteriormente (classe três) para que cada participante possa dizer como foi a interação com o texto, se houve dificuldade na leitura e como o texto contribui com sua pesquisa.	Avaliar se a competência leitora foi desenvolvida ao longo do minicurso e se houve contribuição para a pesquisa de cada um.

Fonte: Elaborado pela autora (SANTOS, 2021).

A partir das leituras e reflexões advindas dos estudos decoloniais e da elaboração da mironga, iniciamos nossa caminhada com os passos das pretas e pretos velhos. Neste texto, apresentarei três atividades que privilegiaram habilidades de compreensão leitora, com ênfase na crítica e reflexão de temáticas voltadas para as relações étnico raciais e contextualizadas a partir dos saberes que emergem do território hispanohablante latino-americano.

A primeira atividade visou estabelecer a liberação de vozes silenciadas, compartilhar conhecimentos, experiências de vida, perceber os anseios de as/os discentes quanto às aulas, o que desejam aprender, qual o propósito. Esse momento foi realizado em roda, num espaço aberto da universidade, onde todas/todos as/os discentes puderam tocar o atabaque. A ideia de utilizar o atabaque partiu das giras dos terreiros, cujos toques se confundem com as batidas de coração, corpos e mentes e podem nos mergulhar em um conjunto de emoções muitas vezes travadas pelo “penso logo existo”.

O atabaque é quem “chama” os guias para o terreiro, por isso nossas aulas iniciaram convocando, metaforicamente, os nossos guias e teóricos, ancestrais, para iniciarmos o processo de aprendizagem. Um dos objetivos era o de que as/os discentes percebessem a estratégia colonial de dominação de corpos e mentes, rompendo com preconceitos, expondo os motivos que os levaram a acreditar que aquele instrumento musical e aquele som fossem, talvez, algo mau, pois o fato do atabaque ser um instrumento utilizado em terreiros de candomblé e a associação que as igrejas neo-pentecostais fazem da imagem dessa religião com coisas demoníacas, desperta em muitas pessoas o receio da aproximação com o atabaque. Queríamos romper com o dualismo que permeia mentalidades, iniciando a derrocada e a limpeza de miasmas coloniais que aprisionam nossos conceitos, corpos, subjetividades.

Figura 2 – Primeiro encontro do minicurso.



Fonte: Maria Virgínia Freire dos Santos Carmo (participante do minicurso), 2019.

A primeira parte da aula foi desenvolvida na língua materna, mas não houve prejuízos em questão de aprendizagem, pois esse momento se fez necessário para compreendermos as expectativas de cada pessoa e adaptar os movimentos das aulas à realidade da turma, visto que a maioria das/dos discentes estavam estabelecendo seu primeiro contato com a língua espanhola muitos poderiam não se sentir à vontade em compartilhar seus anseios num idioma desconhecido. A discussão em torno do atabaque foi profunda, pois os medos sobre o instrumento e seus significados eram revelados e as/os discentes conseguiam perceber estruturação da colonialidade dos seus corpos e mentes.

A segunda parte da atividade foi desenvolvida em sala de aula, com o auxílio das tecnologias midiáticas. Nessa etapa, chamamos um dos nossos guias-teóricos Enrique Dussel, através do vídeo “Desgravación: El giro descolonizador. Entrevista concedida a Diego Marín” (DUSSEL, 2014) e sua versão transcrita, objetivando a compreensão leitora e auditiva, como complementação uma da outra. Além das questões sobre a aprendizagem da língua espanhola, discussões em torno dos Estudos Decoloniais foram fundamentais para que as/os mestrandas/os pudessem, a partir das suas realidades, perceber se seus projetos de pesquisa faziam parte do giro decolonial.

Figura 3 – Primeiro encontro, 2019.



Fonte: A autora (SANTOS, 2021)

A segunda atividade foi pensada a partir da relevância dos pontos para a ritualística da gira de Umbanda. O encontro girou em torno do texto “música e identidad”, escrito por Simon Frith (2003), o qual nos deu base para discussão do poema escrito e musicado “Me gritaron negra”⁶², de Victória Santa Cruz. E, para finalizar essa atividade, propusemos leitura e tradução do texto “Las apariencias engañan! Luchemos contra el racismo!”⁶³, trazendo o testemunho de Creuza Oliveira.

A compreensão leitora foi estimulada a partir da leitura, tradução e discussão dos textos e dos elementos visuais apresentados naquele vídeo. Importa ressaltar que trazer textos nos quais mulheres negras são protagonistas estimulou a identificação da maioria da turma, visto que era composta em sua maioria por mulheres. A atividade também alcançou os objetivos de perceber a conexão entre música e identidade; debater sobre a importância da música para a valorização das identidades negras, refletindo sobre as questões raciais contidas no poema cantado; dialogar sobre as diversas formas de combater o racismo.

O fato de as alunas conseguirem conectar a temática da aula com as histórias de suas vidas, tornou essa uma das aulas mais significativas e emocionantes que tivemos no curso, pois muitas alunas deram testemunhos sobre preconceitos raciais que sofreram ao longo da vida e

⁶² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>. Tradução: Gritaram-me: Negra!

⁶³ Disponível em: <https://www.un.org/es/letsfightracism/oliveira.shtml>. Tradução: As aparências enganam! Lutemos contra o racismo.

compartilharam estratégias de superação, construindo teias para uma rede de relações para além da aprendizagem da língua espanhola, que muito se assemelha à conscientização feminista revolucionária (HOOKS, 2018), pois era um espaço onde tivemos a oportunidade de ouvir umas às outras, nos mostrando como somos vitimizadas, exploradas e oprimidas pelo patriarcado.

A terceira atividade elaborada e aplicada durante o curso de curta duração partiu da perspectiva da oralidade. Iniciamos a aula com a leitura/tradução do relato “He venido a contradecir: La cosmovisión de los pueblos indígenas actuales” (MONTEMAYOR, 2000). Relacionamos esse texto ao relato de um descendente Charrúa, bisneto de um dos poucos caciques que se salvou do extermínio de Salsipuedes no Uruguai.

Em seguida, nossa leitura foi do micro ao macro, pois o tema era conhecido pelas/os discentes das comunidades indígenas locais que participavam das aulas e que, através dos seus relatos, nos levaram a perceber que a luta é comunitária e vem sendo travada desde os seus ancestrais até os dias de hoje em todo o território latino-americano. Encerramos essa aula com a leitura/tradução da lenda do guerreiro jaguar Wenonga Meñe (GONDECKI, 2009).

A última aula do minicurso foi reelaborada para atender os anseios das/dos estudantes que solicitaram que essa aula e mais uma aula extra fossem reservadas para a realização de simulados. A partir de exames de proficiência realizados em instituições como, por exemplo, Universidade do Rio Grande (2019), Instituto Federal de Educação do Amazonas (2017) e Universidade de Brasília (2017), pude comprovar um desempenho satisfatório, especialmente se levarmos em consideração que a maioria da classe nunca teve contato com a Língua Espanhola e que tivemos menos de um quadrimestre de aulas.

Para realizar uma avaliação sobre o minicurso para a preparação de discentes para o exame de proficiência, recorro às mestrandas e mestrandos para analisar a metodologia, material, tempo de duração e dinâmicas construídas para as aulas com o objetivo de revisar e avaliar o minicurso. Assim, apresento algumas considerações que refletem as observações das aulas e os sentimentos expressados pelas/os estudantes.

Figura 4 – Penúltimo encontro.



Fonte: Oiti Pataxó (participante do minicurso), 2019.

Durante nossa gira decolonial, o processo de ensino-aprendizagem tornou-se local de diálogos que rasuraram a colonialidade do ser, pois em todo o tempo as/os estudantes opinaram sobre o material estudado, tiravam dúvidas entre seus pares e, comigo, sugeriam maneiras que acreditavam ser mais eficientes para a leitura dos textos e suas discussões. Esses fatos responderam positivamente a proposta de tornar aquele espaço interativo, democrático e reflexivo.

A metodologia baseada na mironga proporcionou a decolonização cognitiva ao incorporar novos lugares de fala, retirando a centralidade da Europa no ensino de Língua Espanhola. As atividades propostas, além de terem o foco na compreensão leitora em língua espanhola através da leitura/tradução de gêneros textuais como lenda e relato, também tiveram como eixo a discussão sobre a importância da manutenção das línguas originais para povos de comunidades e na manutenção de suas histórias. Entendemos nesse processo que lembrar as histórias que por vezes permanecem oralmente nas comunidades pode promover reencontro com práticas ancestrais que permeiam nossas existências.

As/os estudantes avaliaram oficialmente o curso através de uma pesquisa para mensurar os aspectos do curso que precisam melhorar e o resultado foi bem satisfatório. Os quesitos observados e descritos, a seguir, deveriam ser marcados como ótimo, bom, regular, fraco ou

nulo. Treze mestrandas/os participaram do minicurso, mas no dia da aplicação do questionário algumas pessoas necessitaram sair mais cedo, por esse motivo a pesquisa apresenta as opiniões de nove participantes. Para deixá-las/los mais à vontade para avaliar o minicurso, o questionário não pedia a identificação. A última questão era para que deixassem sugestões para o próximo minicurso. Algumas pessoas não responderam esse quesito, mas os que responderam deixaram as seguintes mensagens: “Foi muito bom. A professora fez uso de vários instrumentos como textos, entrevistas, música e diante disso aplicou simulados e assim fechou um trabalho maravilhoso e que para mim foi de muito aprendizado. Não havia tido aula de espanhol e foi riquíssimo para minha vida acadêmica”; “Sugiro atividade de interpretação em todos os encontros. Assim podemos exercitar nosso poder de síntese e de interpretação também”; “Poderia ser mais tempo de curso”; “Que tenha realmente outro minicurso para ter mais tempo de ter mais leituras e tornar esse minicurso mais presente para nós, alunos”.

Algumas respostas desse quesito se distanciam da proposta do minicurso ou, infelizmente, não podemos atendê-las porque são instituídas pela universidade. São elas: “Grupos de trabalho para que os cursistas apresentem os textos afins em espanhol”; “Que esse curso seja validado como exame de proficiência”; “Colocar os alunos para falarem mais em espanhol”.

Observamos que parte das/dos mestrandos que fizeram o minicurso, até o momento da escrita deste texto, em sua maioria, ainda não haviam realizado o exame de proficiência. Os relatos são expostos através de um grupo de *WhatsApp* que mantemos e pude constatar que a primeira dificuldade encontrada foi que elas/eles se preparam para o exame e a universidade não ofereceu a opção da realização da prova em Língua Espanhola, seguido pela pandemia, que teve início em março e não permitiu que procurassem outra instituição para realizar a certificação e as oportunidades que surgiram de realizar o exame de forma *online* não foram acessíveis financeiramente a todas/os.

4.4 Deixa a gira girar

A epistemologia que dá substância ao minicurso em tela nos ensina a mirongar através da rememoração de contos e dos toques de atabaques; libera e convoca vozes silenciadas à fala, quebra resistências construídas pela colonialidade do ser; coloca o corpo no centro das atividades acadêmicas, privilegiando a decolonialidade da subjetividade; promove o compartilhamento de experiências, contra julgamentos apressados que contribuem para o

aprofundamento e a sustentação das desigualdades sociais; colabora para a percepção de que as histórias desautorizadas pela soberania epistemológica possuem tanta legitimidade quanto qualquer outra.

A experiência ao longo do curso foi intensa, exigindo que fossem repensados vários conceitos que constituem a colonialidade do ser, como, por exemplo, o silenciamento e a invisibilidade das pessoas negras e indígenas na academia, ausência de autoras e autores, pesquisadoras e pesquisadores dentro das epistemologias das mais diversas áreas do conhecimento, entre outros fatores que cerceiam a trajetória das pessoas envolvidas nesse processo.

Ao final do curso, várias/os estudantes relataram o desejo de que esse trabalho se estendesse por mais dias. A leitura feita por nós desses pedidos foi que vivíamos não só momentos de troca e aprendizagens prazerosas, mas um processo de aquilombamento⁶⁴, ou seja, tínhamos sido convidadas a não apenas ensinar-aprender uma língua estrangeira, mas a nos ancestralizar por meio do ensino-aprendizagem de língua espanhola, dentro da universidade que se enegrecia, compartilhando experiências e fortalecendo nossas existências.

A mironga das pretas e dos pretos velhos favoreceu o primeiro contato de algumas/alguns discentes com a língua espanhola. A dinâmica utilizada nas aulas permitiu aprender um novo idioma e, para além, fomentou a reflexão em torno da colonialidade de seus pensamentos e corpos.

⁶⁴ Tomo aqui o conceito de aquilombamento a partir do pensamento de Jocelicio Júnior, no texto “É tempo de se aquilombar”, publicado no *site* Almas pretas. “O aquilombamento é uma necessidade histórica, é um chamado, uma reconexão com nossa ancestralidade para atuar no presente, é construir esperança, é construir força, é construir sonho, é construir um futuro melhor!”.

PARA DEIXAR A GIRA GIRAR

Os movimentos de pesquisa, escrita e ação trouxeram construções e reconstruções dos passos que foram dados no caminho dessa trajetória acadêmica. Sigo no caminho mostrado pela minha ancestralidade, ela convida ao movimento contínuo de práticas antirracistas nos espaços formais de saber, pois o eurocentrismo ainda silencia e marginaliza corpos negros e indígenas.

Preta velha nos ensina que mironga não é feita com apenas um elemento. Durante esse processo de construções e ressignificações, tivemos a oportunidade de conhecer os elementos necessários para construir uma mironga para tirar o peso colonial presente nas aulas de Língua Espanhola. Cada texto apresentado neste trabalho é fruto das reflexões originadas nos espaços de saberes que frequento, a saber, terreiro – Ilê Airá Modé como yawô, Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães como professora e discussões com colegas e professores que compõem o Gelpoc e o PPGER.

Penso que este trabalho contribui não apenas para apresentar traços de um breve histórico do ensino de Língua Espanhola no Brasil ou os aspectos políticos que interferem na inserção das línguas estrangeiras no currículo escolar, mas revela a verdadeira face do racismo impregnado nas escolhas sobre qual língua espanhola ensinar, já que vemos a língua espanhola europeia ser apresentada como língua e as línguas espanholas faladas na África ou nos diversos territórios latino-americanos serem apresentadas como variantes.

Apresentar a ausência de estudos direcionados para o ensino de uma língua espanhola decolonial, bem como o surgimento de pesquisas baseadas nas Identidades Latino-americanas, Aplicação das Leis nº 11.645/08 e nº 10.639/03 para uma Educação Antirracista e Interculturalidade, todas amparadas pela sociolinguística, foram aspectos importantes para conhecermos os passos dados pelos que fizeram pesquisas antes de nós e mostrar a escassez de dissertações voltadas para os exames de proficiência em Língua Espanhola, especialmente que abordem as certificações exigidas nos programas de mestrado e doutorado em todo o Brasil.

A vivência acadêmica mostrou que o PPGER da UFSB é um programa de mestrado diferenciado por ter um corpo docente que acredita numa educação antirracista e luta pelos interesses das minorias, trazendo à academia uma bibliografia negra e indígena e promovendo projetos que dialogam com a sociedade portosegurense. Todavia, apesar do esforço promovido pelos membros dessa instituição, ainda faltam políticas internas que contribuam para a permanência das/dos discentes nessa instituição.

A UFSB é uma instituição de ensino superior subdividida em três *campi* localizados nas cidades de Itabuna, Teixeira de Freitas e Porto Seguro no Sul da Bahia. Os *campi* recebem, anualmente, em seus cursos de graduação e pós-graduação estudantes negras/os e indígenas que acessam à universidade através da Lei de Cotas⁶⁵. O percentual de vagas reservadas está atrelado ao censo demográfico, disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Ministério da Educação e Cultura (MEC) recomenda às instituições localizadas nos Estados com grande concentração de indígenas a adoção de critérios raciais para as distribuições das vagas destinadas aos cotistas, possibilitando a essas populações que sempre foram minorias nas instituições de ensino superior, o acesso mais igualitário ao ingresso nas universidades.

A UFSB oferece vários cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), dentre os quais o PPGER, destinado à formação continuada de profissionais, em especial aos da educação básica atuantes em qualquer área do ensino. O programa visa:

problematizar abordagens discursivas e institucionais que corporificam o silêncio e a naturalização de práticas discriminatórias construídas historicamente; identificar demandas locais que potencializem aprendizagem significativa nos currículos da educação básica; e contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico/ reflexivo referente as questões étnico-raciais (UFSB, 2019).

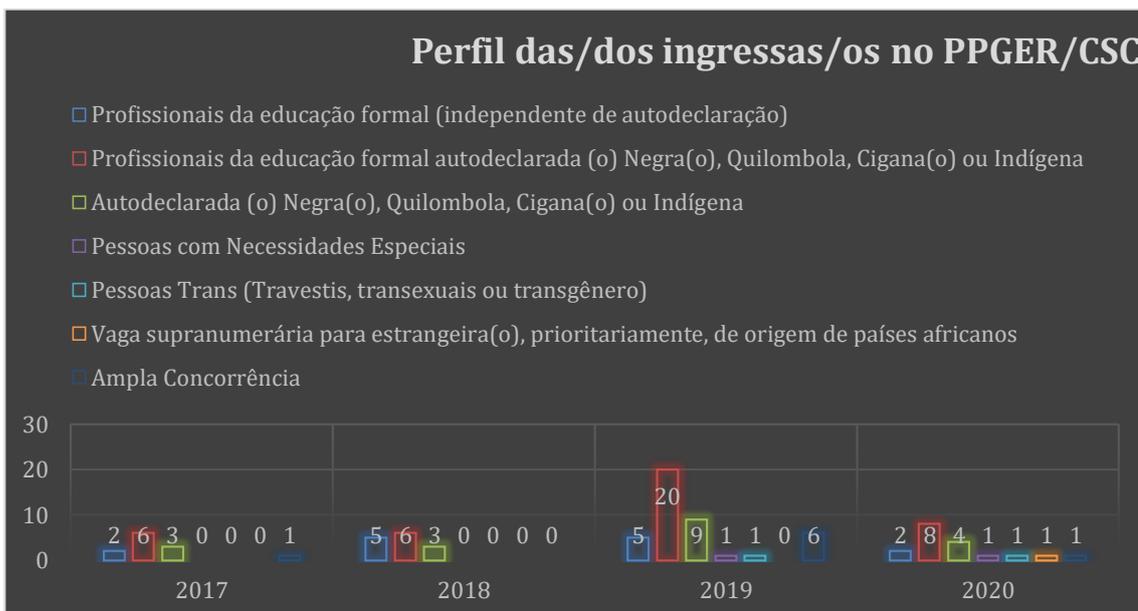
Os objetivos do PPGER atraem anualmente centenas de profissionais da educação básica e de outras áreas que, por vivência ou observação, notam as desigualdades raciais, o racismo estrutural e outras tantas injustiças relacionadas às questões étnico-raciais.

Um olhar sobre o ingresso de estudantes no PPGER, *campus* Sosígenes Costa, localizado em Porto Seguro, evidencia a promoção da igualdade racial na Costa do “Descobrimento” através das vagas reservadas à população negra e indígena, como vemos nos gráficos⁶⁶ a seguir.

Gráfico 1 – Perfil das/dos ingressas/os no PPGER/CSC.

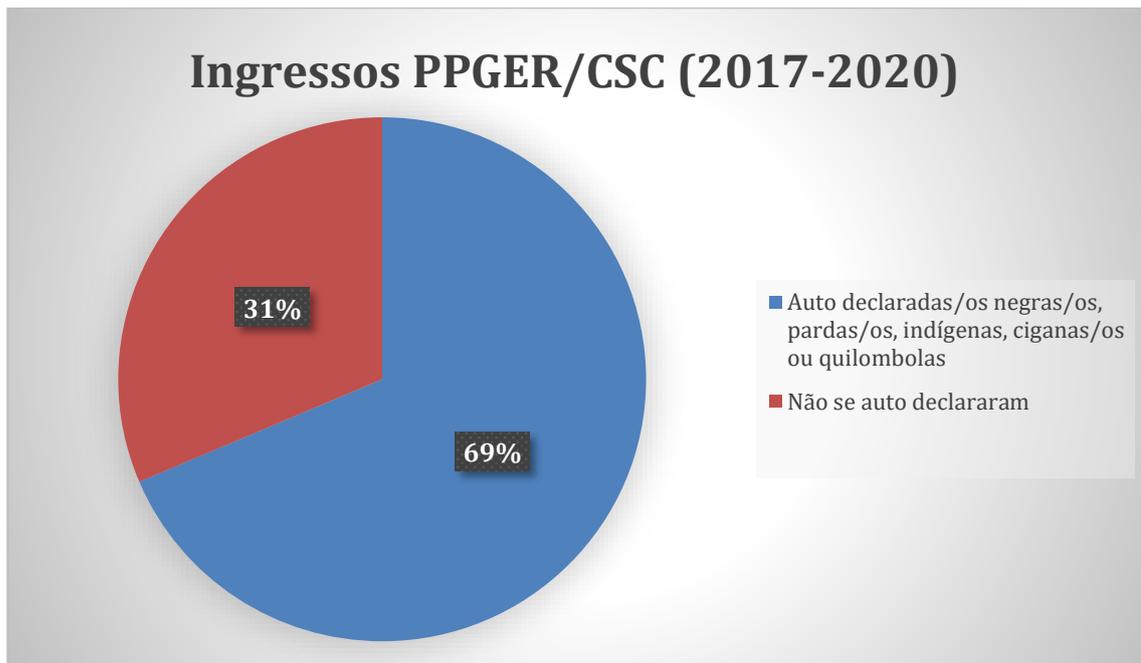
⁶⁵ A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. (<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes>).

⁶⁶ Os dados apresentados nos gráficos foram retirados dos resultados dos editais de ingresso do PPGER/CSC desde a sua criação em 2017 até 2020.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos editais do PPGER/CSC (2017; 2018; 2019; 2020).

Gráfico 2 – Ingressos PPGER/CSC (2017-2020).



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos editais do PPGER/CSC (2017; 2018; 2019; 2020).

De 2017 a 2020, o PPGER/CSC recebeu em seu programa 86 mestradas e mestrandos, em sua maioria pessoas que se autodeclararam negras, pardas, indígenas, ciganas ou

quilombolas. Esses dados nos mostram que a Universidade não restringe a sua temática, Ensino e Relações Étnico-Raciais, apenas ao campo teórico, mas proporciona que os sujeitos das relações interajam nos espaços acadêmicos trazendo seus saberes, projetos e anseios e, por ser um mestrado profissional, levam às suas comunidades o resultado das suas pesquisas e o produto final produzido por eles.

Ao participar como representante discente do PPGER, pude perceber a ausência de políticas de permanência que beneficiassem às mestrandas e mestrandos do programa. Entre tantas demandas estudantis apresentadas pelos discentes, estava a dificuldade de cumprir em tempo hábil o exame de proficiência em língua estrangeira, item obrigatório em mestrados e doutorados em todo o país. Em conversas informais com discentes e docentes do programa, pude perceber a necessidade de uma preparação para que as/os mestrandas/os tivessem o acesso a aulas de Língua Espanhola de maneira gratuita, já que muitos não conseguiram acesso a bolsas e não dispunham de verba para investir em um curso de língua estrangeira.

A dificuldade apresentada pelas/os mestrandas/os em cumprir com o exame de proficiência em língua estrangeira tem sua origem desde o ensino básico e se arrasta durante toda a graduação, sendo ressaltada durante os processos de seleção de mestrado e doutorado, se tornando um fator de exclusão para vários estudantes, em especial os oriundos de escolas públicas. Essa lacuna e a ausência de políticas de permanência para as/os mestrandas/os do PPGER pode ser amenizada com a oferta de um curso de extensão cujo objetivo seja o de preparar as/os mestrandas/os para o exame de proficiência.

A proposta desse projeto de curso de extensão é fruto das observações e sugestões dadas pelos estudantes que participaram do minicurso para preparação de discentes para o exame de proficiência em Língua Espanhola numa perspectiva decolonial, ofertado na UFSB/CSC, entre os meses de setembro e novembro de 2019. O minicurso fez parte do projeto de pesquisa “Mirongando saberes: Uma proposta para ancestralizar o ensino de Língua Espanhola”, desenvolvido na mesma universidade.

A proposta do projeto de extensão e o PPGER têm objetivos em comum, pois ambos procuram “problematizar abordagens discursivas e institucionais que corporificam o silêncio e a naturalização de práticas discriminatórias construídas historicamente”, bem como “contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico/ reflexivo referente as questões étnico-raciais (UFSB, 2019)”. Para alcançar tais objetivos, o projeto foi construído a partir de referenciais teóricos em que conceitos como interculturalidade crítica, ancestralidade, amefricanidade e relações étnico raciais se interseccionam formando um mapa de cruzo.

As pretas e pretos velhos nos ajudaram nessa mironga para trazer o ensino de Língua Espanhola baseado na ancestralidade para a universidade, através da pluralidade de saberes que nos aproxima da Interculturalidade crítica. Nossa mironga é apresentada na forma de um projeto de curso de extensão que apresenta outra possibilidade de ensino da língua espanhola, pois foi elaborado a partir da construção de saberes de um povo que por muito tempo foram invisibilizados.

Através da adoção de práticas como a que foi relatada nessa dissertação, mostramos que é possível decolonizar o ensino de Língua Espanhola. Agora, com o encantamento trazido pelas pretas e pretos velhos, propomos que a gira continue a girar dentro das universidades, fortalecendo não só os programas de pós-graduações, mas todas as comunidades envolvidas direta ou indiretamente com as instituições, para continuarmos dando passos possíveis para uma educação antirracista e decolonial.

Entendo a criação desse curso de extensão como uma forma de decolonizar o ensino de Língua Espanhola e as universidades que o adotarem, pois ofertará aulas de espanhol com textos e discussões decoloniais e promoverá políticas de permanência de mestrandas/os em espaços acadêmicos que mesmo abraçando políticas de cotas, se mantêm colonializados. Essa é a nossa contribuição para decolonizar espaços formais de saberes, trazendo outras perspectivas históricas, olhares e conhecimentos, possibilitando a criação de novas vertentes no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para romper com os eixos do colonialismo que cometem epistemicídio diariamente.

NOSSAS GUIAS

ALVES, Flávia Pompeu. **Recortes da memória em El corazón de los pájaros, de Elsa López:** caminhos para o ensino das literaturas hispanoafricanas em aulas de ele. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) –Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2016.

ANDRADE, Daniele Wulff de. **A prática tradutória na formação docente inicial em língua espanhola:** uma ferramenta para a conscientização da interlíngua e do nível de proficiência linguístico e cultural dos licenciandos. 2018. 188 f. Dissertação (Linguagem e Sociedade) –Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

ANDREWS, George Reid. Recordando África al inventar Uruguay: Sociedades de Negros en el Carnaval de Montevideo, 1865-1930. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 26, p. 86-104, abril de 2007.

ANZALDUA, Glória. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, nº 39, p. 297 a 309, 2009.

ANZALDUA, Glória. Vivir en la Frontera. In: *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, Spinstar/Aunt Lute, San Francisco, 1987. Disponível em: <https://libroemmagunst.blogspot.com/2017/01/gloria-anzaldua-vivir-en-la-frontera.html> - Acesso em: 23/07/2021.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BHABHA, Homi K. A questão do “outro”. Diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pós-modernismo e política.** Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2006.

BRINDIS DE SALAS, Virginia. Americano del Sur. In: BRINDIS DE SALAS, Virginia. **Pregón de Marimorena.** Sociedad Cultura Editora Indoamericana. Montevideo, Uruguay, 1952.

BULZACHELLI, Jandira Francisca de Sa. **Conteúdos culturais em um livro didático de espanhol como língua estrangeira:** uma discussão em uma perspectiva intercultural e uma

proposta didática. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CASEIRA, Ingrid Gonçalves. **A (Im) proficiência em Língua Estrangeira: do resumo a tradução, os movimentos da interpretação.** 2012. 136 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Das línguas africanas ao português brasileiro. **Revista Afro-Ásia**, exemplar de número 14.1983. p. 81 a 103

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.** Tese de doutorado, Departamento de Linguística, Campinas, SP: [s.n.], 2002.

CÉSAIRE, Aime. **Discurso sobre o colonialismo.** Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1ª edição, 1978.

CÉZAR, Carlos. Pós-Graduação. **Universidade Federal do Sul da Bahia.** Atualização em 08/11/19. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/ensino/pos-graduacao>. Acesso em 11/04/2020

CHAGAS, Karla. Rosa Lunas, alma del candombe. In: **URUGUAY. Ministério de Educación y Cultura.** Culturas afrouuguayas- Día del patrimonio. 6-7 de octubre/2007 p. 21 e 22.

CHAGAS, Karla. Voces escritas, voces trazadas. In: **URUGUAY. Ministério de Educación y Cultura.** Culturas afrouuguayas- Día del patrimonio. 6-7 de octubre/2007 p. 11 e 12.

CUSICANQUI, Silvia Riviera. ¿Que es la interculturalidad? In: CUSICANQUI, Silvia Riviera. **Um mundo chi'ixi és posible.** Ensayos desde um presente em crisis. Buenos Aires. Tinta Limón, 2018.p. 117 a 120.

CUSICANQUI, Silvia Riviera. Reflexiones finales: el papel de la memoria colectiva en el movimiento campesino-indio contemporáneo. In: CUSICANQUI, Silvia Riviera. **Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y qhichwa, 1900-1980.** La Paz: La Mirada Salvaje, 1984.

DAMASSEN, Amanda Pinheiro. **A perspectiva do letramento crítico no ensino de espanhol instrumental: discutindo caminhos para a criação de materiais de ensino.** 2016. 111 f. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

DIAS, Rafael de Nuzzi. **Correntes ancestrais: Os pretos velhos do Rosário.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2011, 309 p.

DUSSEL, Enrique. **Desgravación: El giro descolonizador.** Entrevista concedida a Diego Marín. 2014. (42m13s). Disponível em: <http://marcelogfernandez.blogspot.com/2014/09/enrique-dussel-el-giro-descolonizador.html> visitado em: 04/09/2019.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. Em: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Clacso,

2005.

ELOY, Carla Mary Silva. **A competência sociointercultural no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Espanhol)**. Parâmetro de variação cultural: grau de explicitade. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ENEVAN, Édina Aparecida da Silva. **Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: análise de livros didáticos para o ensino de espanhol/le**. 2016. 207 f. dissertação (mestrado em linguagem, identidade e subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: CULTRIX, 2002.

FERREIRA, Luís. **Concepciones cíclicas y rugosidades del tempo en la práctica musical afroamericana - Um estudio a partir del candombe em Uruguay**. La música entre África e América coord: Coriun Aharonián. Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán. Montevideo 2014.p. 231 a 261.

FRITH, Simon. Música y identidad. In: Hall Stuart. DU GAY, Paul. **Cuestiones de identidad Cultural**. Buenos Aires. 1ª edición. Amorrortu. 2003.

GIL, Yásnaya Elena A. Resistencia: una breve radiografía. Abya Yala. **Revista de la Universidad del México**, n.847, Nueva Época, abril de 2019. p. 20 a 27.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONDECKI, Philip. NENQUIMO, Fabian. Wenonga-meñe, el guerrero jaguar. Tradición oral y patrimonio cultural del Yasuni. **Oralidad. UNESCO**. Anuário 16/2009.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b. p. 69 a 82.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**. vol.31 no.1 Brasília Jan./Apr. 2016.

HALL, Stuart. Introducción: ¿quién necesita identidad? Em: **Cuestiones de Identidad Cultural**. /Compilado por Stuart Hall e Paul du Gay – 1ª ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2003, p. 13 a 38.

HERNÁNDEZ, Auldárico. Ensueño - poema en Chontal. Abya Yala. **Revista de la Universidad del México**, n.847, Nueva Época, abril de 2019. p. 46.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**; Rio de Janeiro – Rosa dos Tempos, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** São Paulo- Editora: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. O amor como a prática da liberdade. Em: **Outlaw Culture. Resisting Representations.** Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243–250. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza e outros estudos.** Rio de Janeiro: Imago, 1983.

JÚNIOR, Jocelicio. É tempo de se aquilombar. **Alma preta.**

LIMA, Carla Alves. **Interculturalidade e ensino de espanhol por meio de lendas.** 169 p. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2015.

MACEDO, Elisabeth. Cultura ou Culturas: Entendendo o dilema. In: Miskolci, Richard. **Marcas da diferença no ensino escolar.** São Carlos, EdUFScar, 2014, p. 13 a 26.

MACHADO, Aldibênia Freire. Filosofia Africana desde saberes Ancestrais Femininos: Bordando perspectivas de descolonização do Ser-Tão que há em nós. **Revista da ABPN** • v. 12, n. 31 • jan – fev 2020.

MACHADO, Keni Carla da Silva. **A Fala do Professor como fonte de (In)Formação: Uma proposta de Escala de Proficiência para a formação inicial de professores de Língua Estrangeira (Espanhol).** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília. 2016, 173f. Dissertação de Mestrado.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. Em: GROSFOGUEL, Ramón (et. al). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, A. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro** (La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño). Brasília: Thesaurus, 2008.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, 3ª edição.

MEC. **Ministério da Educação.** Perguntas Frequentes. 2012. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em 24 maio de 2021.

MELLO, Fabiane Cristina de. **Se a língua espanhola está presente na América Latina, a América Latina está presente nos currículos de Letras- Português/Espanhol?** Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada; Dissertação (mestrado).

MIGNOLO, W. (2007) El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura, un manifiesto. En **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel – Bogotá:

Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 25 – 46.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de américa latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Retos decoloniales, hoy. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**/Walter Mignolo [et.al.] ; compilado por María Eugenia Borsani y Pablo Quintero. - 1a ed. - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. **Solar** | Año 12, Volumen 12, Número 1, Lima, 2016.

MONTAÑO, Oscar D. Candombe, herencia africana en Uruguay. **Oralidad. UNESCO**. Anuário 16/2009. p. 76 a 80.

MONTAÑO, Oscar D. Los afrodescendientes. Entrevistas concedidas a Lil Vera y Juan Cristiano. IN: Arocena, Felipe. Aguiar, Sebastián. **Multiculturalismo en Uruguay**. Uruguay. Ensayo y entrevistas a once comunidades culturales. Ed. Tilces, 2007. p. 103 a 109.

MONTAÑO, Oscar D. Martha Gularte, madre, poetisa, la primera vedete. In: **URUGUAY. Ministério de Educação y Cultura**. Culturas afrouuguayas- Dia del patrimonio. 6-7 de octubre/2007 p. 17 e 18.

MONTEMAYOR, Carlos. He venido a contradecir. La cosmovisión de los pueblos indígenas actuales. **Revista Desacatos**. Conacyt, Invierno 2000.

MOURA, Clóvis. **O Negro: de Bom Escravo a Mau Cidadão?** Rio de Janeiro: Ed. Conquista, 1977.

MUZZIO, Claudio Fernando. **A abordagem interculturalista no ensino/aprendizagem de espanhol mediada por projetos pedagógicos na escola construtivista**. Dissertação (Mestrado - Pós-Graduação em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2016. Salvador, 2016. 305 f.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NEBRIJA, E. A. ([1492] 2010) **Gramática de la lengua castellana**. En Galindo Romeo y L. Ortiz Muñoz (Eds.). Madrid: Edición de la Junta del Centenario.

OLIVEIRA, Carlos Rodrigo de. **O ensino de espanhol em um curso de letras EaD: uma análise a partir da perspectiva da interculturalidade**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Epistemologia da Ancestralidade. **Entrelugares** Revista Eletrônica de Sociopoética e abordagens afins. Vol 1, número 2. Marco/agosto de 2009.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28 a 47.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares et al. “Meu lugar é no cascalho”: políticas de escrita e resistências. *Fractal: Revista de Psicologia* - Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas, Niterói, v. 31, n. esp., p. 179-184, set. 2019.

OLIVEIRA, Gabriela Luna Bellas. **A Representação da Identidade Negra no Livro Didático de Espanhol Do Ensino Fundamental II**. 2018.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. Pedagogia da Ancestralidade. In: **Revista online**, postado em 18 de Julho de 2019. Visitado em 08 de Agosto de 2019.

ONU- Organização das Nações Unidas. **Las apariencias engañan ¡Luchemos contra el racismo!** Disponível em: <https://www.un.org/es/letsfightracism/oliveira.shtml>. Acesso em: 09/10/2019.

PENNA, Camila. Paulo Freire no Pensamento Decolonial: Um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial Latino –americana. **Revistas de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. Vol. 08, nº 02, p. 181 - 199, 2014.

PERÉZ. Anel. Poesía y lenguas indígenas. Observatorio con Anel Pérez con Humberto Ak'abal. **Youtube**, 26/02/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cSkLdp4IDDM>.

PUENTES, Beatriz. Universidades Federais terão corte de pelo menos R\$ 1 bilhão no orçamento. **CNN- Brasil**. Rio de Janeiro. Publicada em 11/05/2021. <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/universidades-federais-terao-corte-de-pelo-menos-r-1-bilhao-no-orcamento/> Acesso em: 20 de maio de 2021.

PORTO, M. V. L. P. CAMINHA, Iraquitán de O. Michel Foucault, os modos do sujeito se constituir e as formas de práticas de si. **Problemata- International Journal of Philosophy**. V. 9. n. 4(2018), p. 164-182.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. IN: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p.117 - 142, 2005.

QUÍJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**. Ano 17, nº37, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução: Almiro Pisseta. Em: **Linguagem e Identidade Elementos para uma discussão no campo aplicado**/ Organização: Inês Signorini - Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RICHARDS, Sarah Yáñez. **Mama Vieja y Gramillero, íconos ancestrales que reviven en el Carnaval Uruguayo**. Disponível em: <http://laconexionusa.com/noticias/> acessado em 20/10/2019.

ROJAS, Axel; RESTREPO, Eduardo. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia Primera edición Octubre de 2010.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro, Mórula, 2019.

SANCHES, Claudia Eloir Rodrigues. **O ensino de espanhol na fronteira Brasil/Uruguai: uso do material didático autoral com foco na valorização das identidades locais através da escrita de contos**. 179 f.: il. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2018.

SANTA CRUZ, Victória. Me gritaron: Negra. **Youtube**, 09 out. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>. Acesso em: 09/10/2019.

SANTOS, Erika Mayra Pereira dos. **Intercultura e globalização nas aulas de espanhol do ensino básico sergipano: identidades de professores e alunos desse contexto escolar**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

SERRA, Ordep. NO CAMINHO DE ARUANDA: a umbanda candanga revisitada. **Revista Afro-Ásia** n. 25-26. 2001, p. 215 a 256.

SILVA, Ana Carolina de Carvalho Moura. **Processos de identificação e (des)identificação nas aulas de Espanhol: problematizando as identidades latino-americanas**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Daniela dos Santos. **Contribuições do ensino crítico para uma educação antirracista no contexto do espanhol como língua estrangeira (ELE)**. 2018. 134 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, Petronilha B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SIMAS, Luiz Antônio. RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro, Mórula, 2019.

SOARES, Franciane de Araújo. **Interação oral em língua espanhola: construção de uma proposta avaliativa**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

SOLIDARIDAD CON AYOTZINAPA-SUECIA. El Buen Vivir - Entrevista con Patricia Gualinga. **Youtube**, 26/02/2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=aHffyM4bEA0>. Acesso em 26/02/2021.

SOLIDARIDAD CON AYOTZINAPA-SUECIA. El Buen Vivir y la Selva Viviente - Entrevista con Patricia Gualinga. Abya Yala. **Revista de la Universidad del México**, num.847, Nueva Época, abril de 2019.

STALLA, Natália. El largo drama desde la esclavitud al reconocimiento como ciudadanos. In: **URUGUAY. Ministério de Educación y Cultura. Culturas afrouruguayas- Día del**

patrimônio. 6-7 de octubre/2007. p. 04 a 08.

STALLA, Natália. Lágrimas Ríos, cantante y luchadora social. In: **URUGUAY. Ministério de Educación y Cultura.** Culturas afrouruguayas- Día del patrimônio. 6-7 de octubre/2007 p. 19 e 20.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica.** Tradução de Maria Clara Correa Castello. 3ª edição. SP: Editora Perspectiva, 2004.

TV Caiçara e Canal Futura. Tambores afrouruguayos. **Youtube**, 25 ago. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=od9gkuNmHbU>. Acesso em: 25/09/2019.

VERONELLI, Gabriela. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Universitas Humanística.** n.81 enero-junio de 2016 p. 33-58 Bogotá – Colombia.

Vídeos:

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice, 1930- **O fim do mundo como o concebemos: ciência social para o século XXI** / Immanuel Wallerstein; tradução, Renato Aguiar. - Rio de Janeiro: Revan, 2002, 320p.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito: Abya Yala, p. 23-68, 2013.

WALSH, Catherine. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, (09), 131-152.

WALSH, Catherine. Carta a Quijano: Reflexiones em torno de la colonialidad/descolonialidad. **SERVINDI** Servicio Intercultural para um mundo más humano y diverso. Publicado em 02/06/2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, decolonialidad y el buen vivir. In: Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa.** Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa.** Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WOGINSKI, Gilson Rodrigo. **Práticas pedagógicas em LEM-espanhol: contribuições para reflexões étnico-raciais via gêneros textuais e letramento racial crítico.** Dissertação – Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas Universidade Estadual de Londrina. Centro de

Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. 2018.

ZOLIN – VESZ, Fernando (org). **A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

**SABER MIRONGADO: Uma proposta de curso de extensão
preparatório a exames de proficiência em Língua Espanhola numa
perspectiva decolonial**

PORTO SEGURO
2021

1. INTRODUÇÃO

As instituições de ensino público superior brasileiras têm vivido tempos sombrios com o congelamento de verbas destinadas a áreas de pesquisa e extensão e com uma campanha levantada por negacionistas para a desqualificação dos impactos oriundos dos conhecimentos produzidos nas universidades. Em entrevista à CNN Brasil (2021), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) afirmou que o orçamento discricionário para 2021 teve um corte de pelo menos R\$ 1 bilhão, ação que atinge diretamente a verba discricionária, ou seja, destinada a elementos básicos como água, luz, limpeza e manutenção da infraestrutura das instituições. O representante da Andifes chamou atenção para outros 177 milhões de reais retirados da assistência estudantil que atingirá cerca da metade das/dos estudantes matriculadas/os nas 69 (sessenta e nove) universidades federais do país.

A situação da maioria das/dos estudantes se complicará ainda mais, pois a política de ações afirmativas prevista na Lei nº 12.711, conhecida como a lei de cotas, será revisada em 2022. Em que pese a necessidade de as universidades, mediante sua autonomia, assegurarem a igualdade de acesso e a permanência, a revisão da política afirmativa prevista na lei somada ao corte nas verbas destinadas à assistência estudantil pode aumentar ainda mais as ausências de pessoas negras e indígenas, que são parte da maioria da população de baixa renda no Brasil. Dessa forma, a criação de cursos de extensão pode auxiliar à entrada e permanência dessa população nas instituições de ensino superior, pois tais cursos têm como objetivo atender demandas da sociedade e educacionais, como as que foram aqui destacadas.

A proficiência em línguas estrangeiras como Inglês, Francês ou Espanhol é uma dos pré-requisitos para ingresso ou conclusão nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades de todo o Brasil. A imposição da aquisição das línguas europeias mostra que o eurocentrismo presente nas instituições de ensino superior marginaliza os conhecimentos e as línguas que não são eurocentradas.

Por terem a mesma origem, a língua espanhola e a língua portuguesa possuem aproximações sintáticas, semânticas e léxicas, esse pode ser um dos fatores pelo qual a/o estudante se sente mais seguro nos processos de iniciação das leituras textuais. Tais aproximações permitem estabelecer relações entre enunciados para a produção de sentidos. Especialmente no ensino instrumental de língua espanhola, essas relações servirão para o desenvolvimento da capacidade leitora de textos e a leitura crítica de textos em língua espanhola

em consonância com o ensino e relações étnico-raciais, visando atender às demandas da comunidade, em especial às pessoas que prestarão exames de proficiência nessa língua.

Importa ressaltar que esse plano de aprendizagem não demarca quais regras gramaticais devem ser estudadas, pois partimos do princípio de que a aquisição de um segundo idioma perpassa por um processo de analogias com a língua materna realizadas através das leituras e escritas. Os textos selecionados para os encontros foram selecionados a partir de autoras e autores negras, negros e indígenas e/ou que trouxessem discussões relevantes para tais pessoas e suas comunidades, entendendo que esses fatores auxiliarão na aquisição do idioma por trazer identificações significativas com as temáticas e autores, bem como cria conexões emocionais que facilitarão a aprendizagem do idioma.

Esse curso tem a abordagem do ensino da língua espanhola de forma instrumental, cuja metodologia de ensino é voltada para a aquisição da habilidade de leitura e interpretação de maneira objetiva, pois visa a preparação da comunidade local e discentes de programas de mestrado e ou doutorado para os exames de proficiência em Língua Estrangeira. Assim, não demarcaremos quais conteúdos gramaticais serão abordados nesse curso.

2. JUSTIFICATIVA

A demanda colonial traz com ela o eurocentrismo, que reivindica os espaços de ensino superior para si e afasta as pessoas que foram subalternizadas, desumanizadas e invisibilizadas desses territórios de saber. Interessa destituir o poderio eurocentrado desses espaços e não somente receber pessoas negras e indígenas nesses locais, mas incorporar seus conhecimentos e re-conhecê-los nas instituições de ensino.

Dessa forma, a oferta de um curso de extensão cujo objetivo seja a preparação das/os discentes para o exame de proficiência em Língua Espanhola numa perspectiva decolonial traz os estudos decoloniais como base epistêmica para a construção desse curso, por ser uma proposta que pensa e dialoga com as necessidades coletivas, como na preparação das certificações, bem como tira a invisibilidade de vozes amefricanas, dando um novo rumo à geopolítica do conhecimento, fato que, segundo Walsh (2014), contribui para que a universidade possa exercer uma prática político-epistêmica insurgente de caráter e intenção decolonial, diante do que é vivenciado nas instituições de ensino superior e seu foco na geopolítica de conhecimento eurocêntrico de postura e de racionalidade moderno/colonial/ocidental.

Além da aprendizagem da língua espanhola, interessa-nos que a/o mestrand/a/o possa apreender conceitos outros que contribuam para sua pesquisa no mestrado e promovam discussões acerca de temas relevantes para a sua formação pessoal e acadêmica. Para alcançar nossos objetivos, lançamos um olhar para as pretas e pretos velhos, nossos ancestrais, e iniciamos uma mironga, misturando conceitos como interculturalidade, ancestralidade, amefricanidade e relações étnico-raciais para retirar a demanda colonial lançada nos espaços formais.

A ancestralidade, interculturalidade e amefricanidade se constituem nesse curso de extensão como uma encruzilhada que se contrapõe ao eurocentrismo acadêmico e nos leva à múltiplas possibilidades de rupturas com o dogma da verdade absoluta encontradas numa sociedade embranquecida.

A ancestralidade enquanto matriz de resistência dos povos negros e indígenas nos ensina a re-existir e re-memorar práticas ancestrais levando à um mergulho dentro de si mesmo, rasurando a ideologia do branqueamento que se espalha nos mais diversos campos de nossa existência, pois sua imposição atravessa a subjetividade dos corpos e mentes dos colonializados.

Segundo Eduardo Oliveira (2007), a ancestralidade também se divide em categorias, a saber: ligação, relação e inclusão. A categoria de ligação se faz presente na troca de experiências signícas, materiais e linguísticas; a categoria de relação é ligada à alteridade e a alteridade nunca é singular, se dá nas relações entre os sujeitos; a categoria de inclusão é um espaço onde acontece a diversidade.

A ancestralidade, da forma como foi categorizada por Oliveira, se relaciona da mesma maneira como concebemos a aprendizagem de línguas, pois apesar da linguagem ser fator imanente aos humanos, ela só é concebida através da relação, da ligação e da inclusão, como descrita nas categorias de ancestralidade.

Os conceitos de ancestralidade e a amefricanidade se interseccionam ao buscarem enquanto categorias de análise, interpretar as africanidades presentes na América Latina. Lélia Gonzalez (1988), ao construir o conceito de amefricanidade, constatou aspectos que se referem à língua e cultura, nos unindo enquanto povos americanos de descendência africana.

Com relação à língua, a pesquisadora notou traços dos falares africanos em países de fala espanhola, como o Caribe, e portuguesa, como o Brasil. Características dos falares africanos, como o caráter tonal e rítmico, e a ausência do “L” ou “R” no final das palavras estão presentes nas línguas espanholas e portuguesa faladas na América Latina.

Outros aspectos observados por Gonzalez estão presentes no sistema de crenças, músicas e danças em todo o território latino-americano. Lélia Gonzalez (1988) traz a reflexão sobre o valor metodológico da amefricanidade para o resgate de uma unidade específica que foi forjada nos territórios onde a escravidão foi instituída. Coube a nós pensar que o fator que nos une enquanto amefricanos está na ancestralidade.

Segundo Lélia Gonzalez (1988), as implicações das categorias políticas e culturais de amefricanidade são democráticas, pois permitem ultrapassar os limites territoriais, ideológicos e linguísticos, nos levando ao conceito de interculturalidade. Há dois subconceitos dentro do conceito de interculturalidade, o primeiro é chamado de funcional, pois é utilizado como forma de amenizar os conflitos, o segundo é a crítica e gira em torno de um conjunto de ações que podem modificar a estrutura da sociedade.

A interculturalidade crítica, segundo Catherine Walsh, está além do respeito, tolerância e reconhecimento das diversidades, como é visto no conceito de multiculturalismo. A interculturalidade crítica advoga pela construção de um projeto ou projetos de transformação do Estado e da sociedade.

Ao interseccionar os conceitos de ancestralidade, amefricanidade e interculturalidade, chegamos mais próximo de uma educação para as relações étnico-raciais, pois tais fundamentos por si só causam uma vertigem nos padrões eurocêntricos adotados nas instituições de ensino superior que pregam a existência de um único caminho, enquanto os saberes que foram subalternizados e invisibilizados oferecem múltiplas possibilidades nas encruzilhadas.

Pensando nesses aspectos, o curso de extensão em Língua Espanhola aqui apresentado foi elaborado com vistas a promover a ruptura com o processo educacional colonialista que exclui as línguas hispânicas da América Latina dos espaços formais de educação, apresentando textos oriundos de autoras e autores negras/os e indígenas de diversos países latino-americanos. A criação desse curso de extensão também discute o preconceito e o racismo linguístico ao desmascarar a colonialidade e rasurar a hierarquia linguística e epistêmica, situadas no ensino de língua espanhola eurocentrado.

O mapa de cruzo no projeto de curso de extensão servirá como indicador da interculturalidade presente nos encontros fronteiriços realizados a partir das leituras de textos cujos autores e autoras são, em sua maioria, pessoas negras e indígenas. A estratégia de usar o mapa de cruzo é apontar as encruzilhadas desenvolvidas ao longo das leituras e vivências experienciadas durante o curso.

3. SUJEITAS/OS PARTICIPANTES

As vagas serão distribuídas entre a comunidade interna e externa à universidade, sendo 15 vagas.

4. EMENTA

Desenvolvimento de práticas comunicativas de compreensão de textos em língua espanhola, a nível instrumental, em contextos significativos atentos a raça e gênero. Leitura e interpretação de textos em língua espanhola numa perspectiva decolonial a partir de gêneros textuais como: entrevistas, poesias e artigos.

5. OBJETIVOS

- Fazer uso da Língua Espanhola, levando em consideração sua multiplicidade, usuários e função para a realização dos exames de proficiência em Língua Espanhola;
- Compreender e analisar os processos de produção e circulação de discursos, por meio de uma olhar decolonial, para aplicá-los em seus projetos;
- Organizar situações de estudo para compreensão e análise do funcionamento das linguagens em Língua Espanhola;
- Compreender e posicionar-se, criticamente, diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes “variações” da Língua Espanhola, levando em conta os contextos de produção;
- Participar de processos de produção individual e colaborativa em linguagens artísticas e verbais, produzindo sentidos em diferentes contextos, a partir da relação entre os elementos do Candombe uruguaio com temáticas ligadas às Relações Étnico-Raciais, tais como: interculturalidade, feminismo negro, ancestralidade, resistência, bem viver.

6. PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS

O curso de extensão terá duração de 30h/aulas, divididas em 10 encontros. Cada encontro terá a duração de três horas de aulas expositivas, dialogadas e aulas práticas com atividades individuais e coletivas que incluem:

- Leitura de textos de temas relacionados às relações-étnico raciais e estudos decoloniais, tais como: interculturalidade, feminismo negro, ancestralidade, resistência, bem viver;
- Debate e análise de textos teóricos e outros gêneros textuais tais como: vídeos, entrevistas, relatos de experiência e poesias em que autoras e autores negras/os e indígenas sejam criadoras/es e/ou protagonistas;
- Estudos autônomos, que integram a carga horária de atividades extraclasse.

7. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

ENCONTROS	CONTEÚDO/ATIVIDADE DOCENTE E/OU DISCENTE
1º encontro	<p>1ª parte: Apresentação da(o) docente; apresentação das/os autoras/es dos poemas que serão lidos, bem como leitura e tradução dos poemas “Americano del Sur”, de Virginia Brindis Salas, e “Ensueño poema en Chontal”, de Auldárico Hernández.</p> <p>2ª parte: Apresentações das(os) discentes e seus projetos de pesquisas para discussão sobre os objetivos do PEA e proposta do cronograma e avaliação.</p> <p>3ª parte: Apresentar os autores dos textos do próximo encontro e propor a criação de um mapa de cruzo para tratar dos encontros fronteiriços que serão realizados a partir das leituras e vivências.</p> <p>Recursos: Uso de <i>Datashow</i> e <i>notebook</i> ou <i>smart tv</i> com acesso à <i>internet</i>.</p>
2º encontro	Conceitos e concepções em estudos decoloniais

	<p>1ª parte: Assistir ao vídeo “El giro descolonizador” (desgrabación) – Entrevista a Enrique Dussel. Acompanhar o vídeo com a entrevista impressa, pedir que marquem os termos que não conseguiram compreender e discutir sobre o que é o giro descolonizador.</p> <p>Leitura para o próximo encontro: WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. <i>In:</i> WALSH, C. (Org.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.</p> <p>2ª parte: Apresentar a autora cujos textos serão estudados no próximo encontro e marcá-los no mapa do cruzo.</p> <p>Recursos: <i>Data show</i> ou <i>Smart tv</i>, <i>internet</i> e textos xerografados.</p>
3º encontro	<p>Educação decolonial para as relações étnico-raciais</p> <p>1ª parte: Por meio de uma roda de conversa, fazer um levantamento sobre o conhecimento prévio das/dos discentes sobre a temática da aula;</p> <p>2ª parte: Leitura em grupos dos capítulos do livro “Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos”, de Catherine Walsh.</p> <p>Grupo 1: “Legados históricos del enlace pedagógico decolonial” Grupo 2: “El pensamiento y pedagogía de Freire y Fanon” Grupo 3: “La apuesta pedagógica humanizadora-descolonizadora-liberadora de Fanon”</p> <p>3ª parte: Discutir sobre as ideias apresentadas na leitura e a contribuição de pensadores como Freire e Fanon no desenvolvimento de projetos decoloniais que contribuam para uma educação para as relações étnico-raciais.</p>

	<p>4ª parte: Apresentar a autora e autores cujos textos serão estudados no próximo encontro e marcá-los no mapa do cruzo.</p> <p>Recursos: Textos xerografados, papel e canetas.</p> <p>Leitura para o próximo encontro:</p> <p>GIL. Yásnaya Elena A. Resistencia: una breve radiografía. Abya Yala. Revista de la Universidad del México, n. 847, Nueva Época, p. 20-27, abril de 2019.</p>
<p>4º encontro</p>	<p>Ancestralidade e Resistência</p> <p>1ª parte: Introdução da aula com o poema: “Y nadie nos ve” (Poema en K’iche’), de Humberto Ak’abal (Abya Yala). Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=cSkLdp4IDDM e o vídeo Tambores afro-uruguayos: https://www.youtube.com/watch?v=vf9t5w7XCJs.</p> <p>2ª parte: O texto teórico “Resistencia: una breve radiografía”, escrito por Yásnaya Elena Gil, deverá ser lido previamente e debatido em classe e os textos de apoio serão divididos entre as(os) discentes que elaborarão perguntas a partir dos debates sobre o texto teórico, contextualizado com o texto sob sua responsabilidade em classe. As (os) discentes farão um compilado de perguntas que serão trocadas e respondidas individualmente e depois compartilhá-las com a classe.</p> <p>Textos de apoio:</p> <p>CUSICANQUI, Silvia Riviera. Reflexiones finales: el papel de la memoria colectiva en el movimiento campesino-indio contemporáneo. <i>In:</i> CUSICANQUI, Silvia Riviera. Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y qhichwa, 1900-1980. La Paz: La Mirada Salvaje, 1984.</p>

	<p>MONTAÑO, Oscar D. Candombe, herencia africana en Uruguay. Oralidad. <i>In: ORALIDAD para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe</i>. La Habana: UNESCO. Anuário 16/2009. pP. 76- a 80.</p> <p>ANDREWS, George Reid. Recordando África al inventar Uruguay: Sociedades de Negros en el Carnaval de Montevideo, 1865-1930. Revista de Estudios Sociales, n. 26, p. 86-104, abril de 2007.</p> <p>Recursos: Textos xerografados, <i>data show</i> e <i>notebook</i> ou <i>smart tv</i> com acesso à <i>internet</i>, papel e canetas.</p> <p>Leitura para o próximo encontro:</p> <p>WALSH, Catherine. Interculturalidad, decolonialidad y el buen vivir. <i>In: Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época</i>. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2009.</p>
5º encontro	<p>Decolonialidade y el buen vivir</p> <p>1ª parte: Leitura da entrevista “El Buen Vivir Y La Selva Viviente” – Entrevista Con Patricia Gualinga (Abya Yala) – e acompanhar o vídeo/áudio em: https://www.youtube.com/watch?v=aHffyM4bEA0.</p> <p>2ª parte: Dividir a classe em seis grupos de acordo com os subtemas do capítulo 7 (Interculturalidad, decolonialidad y el buen vivir) do livro: “Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época”, de Catherine Walsh.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- La comunión humanos-naturaleza 2- Los principios centrales del bien estar colectivo y el buen vivir 3- Buen vivir contra buena vida 4- Para visionar una sociedad “otra”...

	<p>5- El buen vivir en la Constitución ecuatoriana</p> <p>6- Interculturalidad, decolonialidad y el buen vivir: reflexiones para ultimar</p> <p>3ª parte: Troca de componentes do grupo para troca de ideias e elaboração de uma síntese.</p> <p>4ª parte: Apresentar a autora e autores cujos textos serão estudados no próximo encontro e marcá-los no mapa do cruzo.</p> <p>Recursos: Textos xerografados, <i>data show</i> e <i>notebook</i> ou <i>smart tv</i> com acesso à <i>internet</i>, papel e canetas.</p> <p>Leitura para o próximo encontro: FERREIRA, Luís. Concepciones cíclicas y rugosidades del tempo en la práctica musical afroamericana - Um estudio a partir del candombe em Uruguay. AHARONIÁN, Coriun (coord.). La música entre África e América. Montevideo: Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán, 2014. p. 231- 261.</p>
6º encontro	<p>Música e identidade amefricana</p> <p>1ª parte: Discussão sobre a importância da música na formação da identidade e resistência negra a partir do texto teórico: “Concepciones Cíclicas y Rugosidades del tiempo en la práctica musical Afroamericana, un estudio a partir del Candombe en Uruguay”, de Luis Ferreira.</p> <p>2ª parte: Assistir ao vídeo do poema cantado: ‘Me gritaron negra’, de Victória Santa Cruz. Entrecruzar o poema cantado o texto teórico para uma melhor compreensão da temática abordada em classe.</p>

	<p>3ª parte: Leitura e discussão do texto “Las apariencias engañan ¡Luchemos contra el racismo!” (Fragmento de material de apoio da campanha “Luchemos contra el racismo”). Com atividade de individual de interpretação de texto e correção coletiva das atividades.</p> <p>4ª parte: Apresentar as autoras e autores cujos textos serão estudados no próximo encontro e marcá-los no mapa do cruzo.</p> <p>Material necessário: Textos xerografados, <i>data show</i> ou <i>smart tv</i> com acesso à <i>internet</i>, papel e canetas.</p> <p>Leitura para o próximo encontro: MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. Solar, Lima, ano 12, v. 12, n. 1, 2016.</p>
7º encontro	<p>Feminismo decolonial</p> <p>1ª parte: Discussão do texto teórico: “De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad”, de Yuderkis Minoso.</p> <p>2ª parte: Destacar os motivos apresentados por Minoso sobre a necessidade de um feminismo decolonial e, em grupos, fazer uma intersecção entre os textos e posicioná-los de acordo com a temática da aula.</p> <p>Textos de apoio:</p> <p>1- “Martha Gularte, madre, poetisa, la primera vedete” (Oscar Montaña)</p> <p>2- “Voces escritas, voces trazadas” (Karla Chagas)</p>

	<p>3- “Lágrima Ríos, cantante y luchadora social” (Natalia Stalla)</p> <p>4- “Rosa Lunas, alma del candombe” (Karla Chagas)</p> <p>3ª parte: Construir um quadro com as principais ideias e intersecções dos textos.</p> <p>Recursos: Textos xerografados, cartolinas, papel e canetas.</p>
8º encontro	<p>1ª parte: Leitura e discussão do texto: “Borderlands/La Frontera: la nueva mestiza”, encontrado no seguinte endereço: https://libroemmagunst.blogspot.com/2017/01/ gloria-anzaldua-vivir-en-la-frontera.html.</p> <p>2ª parte: Aula destinada a discussões sobre o mapa de cruzo. Roda de conversa sobre as muitas línguas espanholas fronteiriças faladas na América Latina.</p> <p>3ª parte: Revisar os caminhos cruzados no mapa criado durante o projeto e de que forma essas autoras e autores puderam colaborar nos projetos de pesquisa das mestradas e mestrandos.</p> <p>Recursos: Textos xerografados.</p>
9º encontro	Aula destinada a realização e correção de simulado de exame de proficiência
10º encontro	Aula destinada a autocorreção do simulado de exame de proficiência e discutir as questões menos acertadas pelas/os estudantes.

8. PROCESSO(S) DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

A avaliação é processual, por meio de exercícios avaliativos, exposição oral, participação e presença nos debates propostos em classe propostos pela(o) professora (o). No último encontro, haverá um simulado para a preparação das/dos discentes para o exame de proficiência.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, George Reid. Recordando África al inventar Uruguay: Sociedades de Negros en el Carnaval de Montevideo, 1865-1930. **Revista de Estudios Sociales**. n. 26, abril de 2007: Pp. 1-196. ISSN 0123-885X: Bogotá, Colombia; p. 86-104.

BRINDIS DE SALAS, Virginia. Americano del Sur. In: BRINDIS DE SALAS, Virginia. **Pregón de Marimorena**. Sociedad Cultura Editora Indoamericana. Montevideo, Uruguay, 1952.

CHAGAS, Karla. Rosa Lunas, alma del candombe. In: **URUGUAY**. Ministério de Educación y Cultura. Culturas afrouruguayas- Día del patrimonio. 6-7 de octubre/2007 p. 21 e 22.

CHAGAS, Karla. Voces escritas, voces trazadas. In: **URUGUAY**. Ministério de Educación y Cultura. Culturas afrouruguayas- Día del patrimonio. 6-7 de octubre/2007 p. 11 e 12.

CUSICANQUI, Silvia Riviera. Reflexiones finales: el papel de la memoria colectiva en el movimiento campesino-indio contemporáneo. In: CUSICANQUI, Silvia Riviera. **Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y qhichwa, 1900-1980**. La Paz: La Mirada Salvaje, 1984.

DUSSEL, Enrique. **Desgravación: El giro descolonizador**. Entrevista concedida a Diego Marín. 2014. (42m13s). Disponível em: <http://marcelogfernandez.blogspot.com/2014/09/enrique-dussel-el-giro-descolonizador.html> visitado em: 04/09/2019.

FERREIRA, Luís. Concepciones cíclicas y rugosidades del tempo en la práctica musical afroamericana - Um estudio a partir del candombe em Uruguay. **La música entre África e América** coord: Coriun Aharonián. Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayestarán. Montevideo 2014.p. 231 a 261.

GIL. Yásnaya Elena A. Resistencia: una breve radiografía. Abya Yala. **Revista de la Universidad del México**, n.847, Nueva Época, abril de 2019. p. 20 a 27.

HERNÁNDEZ. Auldárico. Ensueño - poema en Chontal. Abya Yala. **Revista de la Universidad del México**, n.847, Nueva Época, abril de 2019. p. 46.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. **Solar** | Año 12, Volumen 12, Número 1, Lima, 2016.

MONTAÑO, Oscar D. Candombe, herencia africana en Uruguay. Oralidad. **UNESCO**. Anuário 16/2009. P. 76 a 80.

MONTAÑO, Oscar D. Martha Gularte, madre, poetisa, la primera vedete. In: **URUGUAY**. Ministério de Educación y Cultura. Culturas afrouruguayas- Día del patrimonio. 6-7 de octubre/2007 p. 17 e 18.

ONU- Organização das Nações Unidas. **Las apariencias engañan ¡Luchemos contra el racismo!** Disponível em: <https://www.un.org/es/letsfightracism/oliveira.shtml>. Acesso em: 09/10/2019.

PERÉZ. Anel. Poesía y lenguas indígenas. Observatorio con Anel Pérez con Humberto Ak'abal. **Youtube**, 26/02/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cSkLdp4IDDM>

SANTA CRUZ, Victória. Me gritaron: Negra. **Youtube**, 09 out. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>. Acesso em: 09/10/2019.

SOLIDARIDAD CON AYOTZINAPA-SUECIA. El Buen Vivir y la Selva Viviente - Entrevista con Patricia Gualinga. Abya Yala. Revista de la Universidad del México, num.847, Nueva Época, abril de 2019.

STALLA, Natália. El largo drama desde la esclavitud al reconocimiento como ciudadanos. In: **URUGUAY**. Ministério de Educación y Cultura. Culturas afrouruguayas- Día del patrimonio. 6-7 de octubre/2007. p. 04 a 08.

STALLA, Natália. Lágrimas Ríos, cantante y luchadora social. In: **URUGUAY**. Ministério de Educación y Cultura. Culturas afrouruguayas- Día del patrimonio. 6-7 de octubre/2007 p. 19 e 20.

TV Caiçara e Canal Futura. Tambores afrouruguaiois. **Youtube**, 25 ago. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=od9gkuNmHbU>. Acesso em: 25/09/2019.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, p. 23-68, 2013.