

SEÇÃO LIVRE

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO

FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION: REFLECTIONS ON SPANISH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE BEYOND THE EDUCATIONAL BOOK

Jairo da Silva e Silva²⁸

Resumo: O presente artigo objetiva apresentar reflexões sobre as possibilidades teórico-metodológicas para a efetivação do ensino crítico mediante uma educação antirracista no contexto do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE), para além do livro didático. Para tanto, consideramos uma parte teórica e outra prática. Na teórica, amparamo-nos em estudos realizados sobre a perspectiva indisciplinar da Linguística Aplicada – LA (Moita Lopes, 2002, 2006; Pennycook, 1998, 2006; Fabrício, 2006), sobretudo no que diz respeito ao ensino crítico de línguas e educação antirracista, tal como proposto por Moita Lopes (2002) e Ferreira (2006, 2012, 2016), dentre outros. Na parte prática, apresentamos como sugestão de pesquisa para a elaboração de atividades direcionadas ao ensino médio e consonante às teorias utilizadas, a escrita literária de quatro mulheres hispânicas, duas negras, a colombiana Mary Grueso Romero e a peruana Victória Santa Cruz, e duas indígenas, a chilena Graciela Huinao e a paraguaia Alba Eiragi Duarte.

Palavras-chave: educação antirracista; ensino; espanhol como língua estrangeira (ELE); LA.

Abstract: This article aims to present reflections on the theoretical and methodological possibilities for the realization of critical teaching through anti-racist education in the context of teaching and learning Spanish as a foreign language (ELE), in addition to the textbook. For this, we consider a theoretical and a practical part. In theory, we rely on studies carried out on the interdisciplinary perspective of Applied Linguistics - LA (Moita Lopes, 2002, 2006; Pennycook, 1998, 2006; Fabrício, 2006), especially with regard to critical language teaching and anti-racist education, as proposed by Moita Lopes (2002) and Ferreira (2006, 2012, 2016), among others. In the practical part, we present as a research suggestion for the elaboration of activities aimed at high school and in line with the theories used, the literary writing of four Hispanic women, two black, the Colombian Mary Grueso Romero and the Peruvian Victória Santa Cruz, and two indigenous people, Chilean Graciela Huinao and Paraguayan Alba Eiragi Duarte.

Keywords: anti-racist education; teaching; Spanish as a foreign language; Applied Linguistics.

²⁸ Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica de Letras Espanhol no Instituto Federal do Pará (IFPA). Discente do doutorado em Letras, linha de pesquisa Linguística Aplicada, do Programa de Pós-graduação em Letras, da UESC. E-mail: jairo.silva@ifpa.edu.br

1. Introdução

As constantes práticas de racismo no Brasil e em outros países como nos Estados Unidos, por exemplo, deram visibilidade às questões raciais, sobretudo na grande mídia e nas redes sociais. Ao considerarmos casos recentes em ambos os países e com grande repercussão, por aqui, citamos a situação dos povos indígenas, que, como se não bastasse os ataques do atual governo federal (Jair Bolsonaro, sem partido) a estes cidadãos, mesmo quando a pandemia do novo coronavírus [o qual transmite a doença covid-19] freia a economia; o garimpo e o desmatamento ilegal permanecem a todo vapor em terras indígenas, principalmente na Amazônia²⁹, e ainda têm que ouvir do atual ministro da Educação a anticonstitucional declaração: “Odeio o termo ‘povos indígenas’, odeio esse termo. Odeio. [...] pô! vamos acabar com esse negócio de povos e privilégios”³⁰. Em se tratando de questões raciais de negritude, testemunhamos violência, ódio e horror por meio de tecnologias necropolíticas³¹ e que persistem como parte do nosso repertório cotidiano; basta lembrarmos do assassinato do menino João Pedro, supostamente, atribuído à Polícia Militar do Rio de Janeiro.

Não muito diferente, nos Estados Unidos, a violência policial tem se mostrado como expressão constate do racismo. A título de exemplo, o assassinato de George Floyd, um homem negro de 40 anos que morreu ao ser asfixiado por um policial branco no dia 25 do maio passado; o policial o sufocou com o joelho, pressionando seu rosto contra o asfalto por quase dez minutos. Este caso despertou uma mobilização a nível internacional contra o racismo.

Estes e outros exemplos motivam a escrita deste texto³², despertando a necessidade de se abordar algo que jamais deve ser negligenciado nas dinâmicas que

²⁹ O Brasil não pode abandonar povos indígenas durante a pandemia. Disponível em: <https://bit.ly/2AD5VHJ>. Acesso em: 12 jun. 2020.

³⁰ Ódio de Weintraub pelo termo “povos indígenas” contraria a Constituição. Disponível em: <https://bit.ly/2AD5Sf1>. Acesso em: 12 jun. 2020.

³¹ MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, v. 32, dez. 2016, p. 123-151.

³² Elaborado segundo uma abordagem qualitativa, bibliográfica: “A pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. (FONSECA, 2002, p. 32).

constituem os processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: as discussões sobre o racismo. Assim, procuramos contribuir com o debate sobre as possibilidades teórico-metodológicas para a efetivação de ensino crítico mediante uma educação antirracista, tendo como foco, o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (de agora em diante, ELE), para além do livro didático.

Quanto à organização, além dessa parte de natureza introdutória, onde constam os objetivos e as motivações que conduzem o exercício teórico-metodológico a ser empreendido, este trabalho está organizado em outras duas seções e as considerações finais. Na segunda parte, apresentamos a fundamentação teórica sobre a temática em questão, pautada em estudos realizados no âmbito da Linguística Aplicada, principalmente no tocante ao ensino crítico de línguas e educação antirracista. Na terceira, sugerimos algumas fontes de pesquisas para a elaboração de atividades voltadas para o ensino médio, em consonância com as teorias utilizadas neste trabalho³³, ou seja, que possibilitem ensinar/aprender ELE numa perspectiva antirracista; para tanto, utilizamos o protagonismo de mulheres hispânicas negras e indígenas: a colombiana Mary Grueso Romero, a peruana Victória Santa Cruz, a chilena Graciela Huinao e a paraguaia Alba Eiragi Duarte.

2. Contribuições da Linguística Aplicada para o ensino crítico de línguas

Conforme já mencionado, o embasamento teórico deste texto pauta-se em fundamentos da Linguística Aplicada (doravante, LA), pois, compreendemos que, no campo das ciências da linguagem, a LA nos serve para consubstanciar os objetivos propostos e motivar as pressuposições aqui levantadas. Assim, recorreremos aos estudos realizados pelo linguista aplicado Moita Lopes, principalmente.

Em “Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar”, Moita Lopes (2009) discorre sobre algumas reflexões acerca da LA, que vão desde as suas origens,

³³ As atividades propostas neste trabalho foram elaboradas para o público de nossa atuação enquanto docente numa unidade dos conhecidos institutos federais que compõe a *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*: discentes do Ensino Médio Integrado ao Curso Profissionalizante em Meio Ambiente, no entanto, se adaptada à realidade do ensino fundamental, é possível de aplicação.

passando pelas três fases de constituição, problematizando as transformações que ocorreram desde o seu surgimento até hoje.

Em síntese, esclarece-nos Moita Lopes (2009, p. 12-13) que a LA teve como foco inicial a área de ensino-aprendizagem de línguas, na qual ainda hoje tem grande repercussão. Essa área se inicia, então, como resultado dos avanços da Linguística como ciência no século XX. A partir daí, segundo o autor, decorrem duas compreensões para a LA, ambas entendidas como aplicação de Linguística: de um lado, aplicava-se a Linguística à descrição de línguas, por outro, aplicava-se a Linguística ao ensino de línguas que eram estrangeiras.

Ao teorizar sobre as fases de constituição da Linguística Aplicada, Moita Lopes denomina de “primeira virada” a distinção entre LA e aplicação de Linguística, feita pelo linguista Henry G. Widdowson ao final da década de 1970, que, por sua vez, questionará o viés aplicacionista, propondo, inclusive, que a LA fosse restrita aos contextos educacionais e que se criasse uma teoria Linguística para LA que não fosse dependente da teoria linguística. Widdowson propõe que LA medie a teoria Linguística e o ensino de línguas. Esclarece-nos Moita Lopes (2009, p. 16) que o pensamento de “Widdowson proporciona um avanço: a um só tempo nos livramos da relação unidirecional e aplicacionista entre teoria linguística e ensino de línguas e abrimos as portas para outras áreas do conhecimento de forma a se operar de modo interdisciplinar”.

Moita Lopes (2009, p. 17-18) explica como se deu a “segunda grande virada”: LA opera em contextos institucionais diferentes dos contextos escolares, passando a abranger o ensino de Língua materna, os letramentos, além de outras disciplinas do currículo, em contextos como a mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica, etc. As teorias socioculturais de Vygotsky e Bakhtin mostraram-se essenciais para esse propósito, a partir dos anos 90 tais mudanças já se percebiam no Brasil.

Na compreensão da linguagem enquanto constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser entendida como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, “a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana [...], para além da sala de aula de línguas”. (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Assim, nos anos finais do século XX e início do século XXI, com o advento de mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas vivenciadas, iniciam um processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas Humanidades:

Os questionamentos que as Ciências Sociais colocavam à modernidade e as indagações sobre como o sujeito social era teorizado de forma homogênea, tendo as diferenças que o constituem apagadas no interesse de prestigiar aqueles colocados em posição de hegemonia nas assimetrias sociodiscursivas, foram fundamentais ao fazer o vasto campo das Ciências Sociais e Humanas e reterorizarem em termos de visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer*. (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Daí em diante, Moita Lopes se refere ao que chama de “Linguística Aplicada Indisciplinar” e outros estudiosos de antidisciplinar ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006) ou de uma LA da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006): “É uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir. (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Citando trabalho de Branca Fabrício (2006) sobre a necessidade de compreensão da realidade, Moita Lopes (2009, p. 19) teoriza a LA como indisciplinar, “tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis”. Essa LA é entendida como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), perdendo, portanto, o caráter solucionista que acompanhou a LA por muitos anos.

A partir dessa exposição teórica, justificamos a fundamentação deste artigo nas bases da perspectiva indisciplinar da LA cunhada por Moita Lopes, pois favorece à compreensão do funcionamento da linguagem como prática social, a qual constitui os sujeitos enquanto seres humanos, que interagem entre si, materializando, portanto, quaisquer tipos de práticas discursivas, inclusive as racistas. Assim, mobilizamos esse entendimento da LA para pensarmos a possibilidade de um ensino crítico, que oportunize

uma educação antirracista, neste caso, no contexto do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

2.1 Reflexões sobre o ensino crítico de línguas a partir de pressupostos da LA

Para Moita Lopes (2002), a sala de aula de línguas é, essencialmente, um lugar de construção de significados, pois, o professor pode escolher não falar somente da língua, mas de inúmeros temas favoráveis ao crescimento pessoal do aluno. Ao ser concebida dessa forma, a língua é vista como um instrumento para a prática social, ou seja, como instrumento para questionar, problematizar, principalmente a consciência étnica e cultural, nossa e sobre o outro. Afinal de contas, a língua atua menos como *representativa* e mais como *constitutiva* (MOITA LOPES, 2002).

Pensar somente a língua com base em sua estrutura interna ou como espaço de comunicação esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político em tempos em que o gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizados, discutidos e desnaturalizados. (MOITA LOPES, 2012, p. 12).

É a língua que nos constitui enquanto seres humanos, o que possibilita as dinâmicas de identificação. Nessa mesma esteira, pontua o também linguista aplicado, Almeida Filho (2009), sobre o ensino de línguas no país: “necessita passar por uma consciência étnica e cultural que reforça a própria identidade brasileira antes de avançar rumo à integração aos ideais e valores das culturas estrangeiras e, principalmente, das dominantes” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 39).

Ao recorrermos aos aspectos que norteiam a questões étnicas-raciais no currículo escolar, e presentes em documentos oficiais da educação nacional, somos levados a citar a lei nº 10.639/2003 a qual “instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira”. (BRASIL, 2005, p. 8). Logo em seguida, a lei nº 11.645/2008, a qual determina que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Nesse

sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino médio (BRASIL, 2017) também contribui quando apresentam as competências e habilidades das ciências humanas e sociais aplicadas a essa modalidade de ensino:

O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Para a realização desse exercício, é fundamental abordar circunstâncias da vida cotidiana que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional. (BRASIL, 2017, p. 138).

É importante destacar que as aprovações destes marcos legais resultam das conquistas alcançadas por inumeráveis lutas realizadas pelos movimentos de militância negra e indígena durante vários anos. No entanto, urge a necessidade de uma luta contínua, quer para expandir o acesso a estes direitos, mas, principalmente, para garantir a execução das políticas públicas já aprovadas, entre elas, a garantia dos “fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), conforme aponta a BNCC para o ensino médio (BRASIL, 2017, p. 138).

Nesse bojo, entendemos que, no processo de ensino aprendizagem, a língua estrangeira deve ser vista para além do conceito de língua como código; devendo ser utilizada, portanto, de maneira contextualizada, mostrando também as histórias locais e globais dos sujeitos diversos, rompendo com toda forma de preconceito, racismo e estereótipos, às vezes, presentes na linguagem enquanto práticas sociais, discursivas contra determinados grupos de identidades menos visibilizadas, mas que importam, tanto no ambiente escolar, quanto na sociedade.

Em pesquisa realizada por Marco Urzêda-Freitas (2012), fundamentada teoricamente em vários campos de conhecimento, em especial, nos pressupostos da Pedagogia Crítica (FREIRE, 2006), da Teoria Racial Crítica (FERREIRA, 2006) e da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 1998, 2001), o referido autor relacionou o construto pedagogia como transgressão ao ensino de línguas estrangeiras/inglês. Para esse

estudioso, os dados apresentados mostram que o ensino crítico desencadeia muitos conflitos na sala de aula de língua estrangeira, mas também evidenciam a sua relevância para o desenvolvimento crítico, linguístico e comunicativo dos(as) alunos(as) e para a formação crítica de professores(as). Nessa perspectiva, trabalhar com o ensino crítico de língua estrangeira pressupõe que os sujeitos envolvidos, docentes e discentes, são levados a construir um raciocínio crítico *em e sobre* a língua estrangeira: “dar voz na escola pode ser o primeiro passo para empoderar alunos negros em uma sociedade potencialmente discriminadora”. (FERREIRA, 2006, p. 91).

Neste texto, também assumimos as concepções da *Educação Antirracista*, tal como entendida por Aparecida Ferreira (2006, 2012, 2016). Segundo essa pesquisadora, a educação antirracista refere-se ao uso de várias estratégias nos âmbitos organizacionais, pedagógicos e curriculares que articulam a promoção da igualdade racial e se propõem a combater todas as formas de opressão, seja pessoal, seja institucional (FERREIRA, 2012a), sendo este último, por vezes apresentado em livros didáticos, inclusive.

Sobre a questão dos livros didáticos, encontramos na dissertação de mestrado de Édina Enevan (2016), intitulada “Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: análise de livros didáticos para o ensino de Espanhol L/E”, relevante análise discursiva sobre as representações das identidades sociais de raça, em especial negra, presentes em duas coleções distintas de livros didáticos de ELE para o ensino médio. A pesquisa ocorreu sob a metodologia qualitativa interpretativista, de modalidade documental, ancorada teoricamente em pressupostos da Linguística Aplicada, Estudos Culturais e Análise Crítica do Discurso.

Os resultados obtidos na pesquisa de Enevan (2016) comprovam que, em uma coleção [a distribuída pelo governo federal] já existem avanços nas formas de representar as identidades sociais de negros e negras nos livros didáticos do PNLD, pois algumas pessoas negras aparecem exercendo profissões e atividades de prestígio social, algumas têm nome e são protagonistas. Contudo, os espaços conquistados pelas pessoas negras, evidenciados nessa coleção de livros didáticos, ainda não atingem um nível de igualdade de representação em relação aos espaços que as pessoas brancas ocupam. Negros e negras aparecem menos vezes que pessoas brancas e ainda são representados fixados nos estereótipos de pobreza, preguiça, e do imigrante ilegal. (ENEVAN, 2016, p. 08).

Por outro lado, a segunda coleção, oriunda de resultados do Programa de bolsas de iniciação à docência (PIBID), subprojeto da faculdade de Letras da universidade em questão, representa todas as identidades negras que compõe os discursos dos livros de maneira positiva, rompendo com as recorrentes e excludentes formas de representar identidades sociais de raça. As identidades negras são representadas em contextos complexos, as desigualdades de raça são problematizadas, a beleza negra é valorizada. Para a pesquisadora, isso evidencia que materiais didáticos construídos no contexto de projetos institucionais, como o PIBID, por exemplo, podem funcionar enquanto complemento essencial para os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nas aulas de línguas estrangeiras. (ENEVAN, 2016, p. 08).

Sobre a forma como o livro didático (LD) é utilizado como enquanto regime de verdade, o qual precisa ser revisto como verdade única, comungamos com a assertiva de Grigoletto (2011, p. 67), de que, certamente, “uma das formas de disseminação do poder decorrente da produção, circulação e funcionamento dos discursos na esfera escolar está no LD que funciona como um dos quanto ao reconhecimento do funcionamento do livro escolar como um dos discursos de verdade”.

Pautada nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa segundo a orientação pêcheana, Grigoletto (2011, p. 68) esclarece que, ao afirmar ser o livro didático um discurso de verdade, quer dizer que ele se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professores e alunos).

De acordo com essa mesma pesquisadora, o modo de funcionamento do livro escolar como um discurso de verdade pode ser reconhecido em vários aspectos:

Seu *caráter homogeneizante*, que é dado pelo efeito de uniformização provocado nos alunos (i.e., todos são levados a fazer uma mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às propostas do manual); na *repetição* de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e de exercícios que se mantêm constantes por todo o livro, fato que contribui para o efeito de uniformização nas reações dos educandos; e na *apresentação* das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”. (GRIGOLETTO, 2011, p. 68) [Grifos da autora].

Nessa esteira, estamos de acordo com essa autora, quanto à concepção do livro didático como um espaço fechado de sentidos, sendo dessa forma que ele se impõe, e normalmente, acatado pelo professor. Ou seja, “o autor não precisa justificar os conteúdos, a sequência ou a abordagem metodológica adotada; não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já é dada”. (GRIGOLETTO, 2011, p. 68).

Portanto, numa perspectiva de educação antirracista, também cabe às/aos docentes a responsabilidade de articulação de conteúdo, atividades que vão para além do livro didático. E essa é a proposta deste texto, propor possibilidades de atividades que pensem algumas das identidades que são menos visibilizadas em livros didáticos, como o protagonismo de mulheres negras e indígenas, por exemplo.

3. Por uma educação antirracista: sugestões para se pensar o ensino de ELE

Adotando uma perspectiva antirracista para o ensino-aprendizagem de ELE, as sugestões aqui propostas foram pensadas a partir da concepção de que “não se pode estudar uma língua estrangeira dissociada da trilogia: língua, cultura e identidade; pois, tais aspectos são imprescindíveis na inserção da práxis pedagógica do professor de línguas” (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p. 183).

Assim, tomamos como temática norteadora, a produção literária de duas mulheres negras e duas indígenas, todas hispânicas. Logo no início, problematizamos a visão tradicional do tipo de literatura tem sido ensinado na escola de hoje, por isso, as escritas das mulheres negras e indígenas aqui relacionadas não estão atreladas a uma ideia de escrita ocidental formal.

Ao mesmo tempo, esclarecemos que o foco em autoras contemporâneas, mostra-se relevante, pois, além de possibilitar fala à escrita negra e indígena, desmistifica certas ideias cristalizadas, racistas que há sobre determinadas identidades menos visibilizadas. Certamente que nossa escolha não contempla a todas as escritoras negras e indígenas que merecem esse espaço num texto acadêmico. Da mesma forma, não contempla os tantos autores homens negros e indígenas, mas ratificamos uma vez mais o entendimento aqui adotado: visibilizar as identidades sem a mesma expressividade que protagonistas

masculinos assumem em livros didáticos, por esse motivo, elegemos como recorte, a escrita literária feita por mulheres. Assim, as sugestões aqui propostas são alguns caminhos que podem ser seguidos por docentes de ELE.

Importa mencionar que, por mais que trabalhemos com textos autênticos num viés que tenha como finalidade educar para as questões étnico-raciais, convém esclarecer que a/o docente não pode ignorar o gênero abordado e as particularidades inerentes à tipologia literária, pois, é necessário para a compreensão da/o discente. Trabalhar com textos literários, requer certa atenção com as características que o enfatizem como tais, e como se diferencia de outros discursos.

Na perspectiva de uma educação antirracista, as dinâmicas de ensino e aprendizagem devem ocorrer mediante uma perspectiva dialógica da linguagem³⁴, em que a/o aluna/o possa participar ativamente da atividade desenvolvida. Devem ser considerados também: a pré-leitura do texto, onde se verifica o grau de conhecimento prévio (por mais que seja, por vezes, racista, a bagagem cultural não pode ser rechaçada, afinal de contas, o viés antirracista está para educar, e não condenar a/o discente que se mostra racista); a leitura propriamente dita, relacionando o conhecimento prévio às propostas de atividades, bem como as peculiaridades do gênero literário e, a pós-leitura, momento em se apresenta o conhecimento novo adquirido após a compreensão do texto junto à realidade sociocultural e/ou experiência de vida.

Segundo Hunhoff (2011, p. 32): “O estudo de obras e as análises de textos literários de autores contemporâneos, principalmente, mostram a clara relação existente entre língua, literatura, sociedade e cultura”. Assim, nos três momentos relacionados no parágrafo anterior, a/o docente de línguas estrangeiras, ao trabalhar com textos literários deve ter consciência que a educação antirracista “explicitamente nomeia assuntos de raça e justiça social, igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, exclusão e não somente atentos aos aspectos culturais” (FERREIRA, 2006, p. 53).

³⁴ “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (...) O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (BAKHTIN, 2009, p. 127).

Assim, ao considerarmos os resultados da pesquisa já mencionada neste texto, realizada por Édina Enevan (2016), e os resultados da pesquisa de Josane Souza (2016), também centrada na Linguística Aplicada, cujo trabalho evidenciou e discutiu as representações que negras e negros recebem em suas aparições em livros didáticos, adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) quanto ao ensino de ELE para o ensino médio; ao considerarmos ainda, as pesquisas que realizamos no banco de teses e dissertações da CAPES, e não foi encontrada nenhuma dissertação de mestrado e/ou tese de doutorado propondo a investigação sobre a ausência de protagonistas indígenas em livros didáticos de ELE³⁵, sugerimos, portanto, autênticos textos que, dentre outros, possibilitem ensinar/aprender ELE numa perspectiva antirracista, produzidos por personalidades hispânicas negras e indígenas, que são artistas, literatas, intelectuais e que muito raramente constam em livros didáticos de ELE, a saber: a colombiana Mary Grueso Romero, a peruana Victória Santa Cruz, a chilena Graciela Huinao e a paraguaia Alba Eiragi Duarte.

3.1 Mary Grueso Romero

Mary Grueso Romero é poeta, escritora, narradora oral e professora, sendo considerada na atualidade como uma das vozes mais destacadas da literatura afro-colombiana. Por meio de sua produção poética, Mary nos apresenta as reivindicações e anseios dos afrodescendentes de seu país. Em pesquisa realizada por Ricardo Souza (2016), o autor investigou as questões que norteiam “ideais de afirmação da identidade afro-colombiana na poética de Mary Grueso Romero, os diálogos que se formam entre o cotidiano e a vida local, a representação dos negros do Pacífico Colombiano e as referências que surgem para a reivindicação da identidade cultural” (SOUZA, 2016, p. 07).

Souza (2016) recorreu a diferentes poemas da escritora para tecer considerações, formular interpretações sobre as relações da poeta com seus elementos culturais, o

³⁵ Geralmente, em livros didáticos de ELE, as referências dizem respeito à invasão da América, e, quando se referem à diversidade étnica-racial, por vezes, apresentam como protagonistas indígenas, os mesmos sujeitos: o ex-presidente boliviano Evo Morales e a ativista guatemalteca Rigoberta Menchú, ganhadora do Prêmio Nobel da Paz, no ano de 1992.

hibridismo existente no seu poemário, sua construção de significados e de sentidos. Dentre os quais, destacamos o poema “Negra soy”, em que autora declama em versos, o seu orgulho em sentir-se e conhecer-se como negra, as suas raízes africanas, e principalmente, a luta de seu povo pela liberdade.

Negra soy

¿Por qué me dicen morena?
Si moreno no es color,
yo tengo una raza que es negra
y negra me hizo Dios.

Y otros arreglan el cuento
diciéndome de color
dizque pa’ endúlzame la cosa
y que no me ofenda yo.

Yo tengo mi raza pura
y de ella orgullosa estoy,
de mis ancestros africanos
y del sonar del tambó.

Yo vengo de una raza que tiene
una historia pa’ contá
que rompiendo sus cadenas
alcanzó la libertá.

A sangre y fuego rompieron,
las cadenas de opresión,
y ese yugo esclavista
que por siglos nos aplastó.

La sangre en mi cuerpo
se empieza a desbocá,
se me sube a la cabeza
y comienza a protestá.

Yo soy negra como la noche,
como el carbón mineral,
como las entrañas de la tierra
y como el oscuro pedernal.

Así que no disimulen
llamándome de color,
diciéndome morena,
porque negra es que soy yo.
(ROMERO, 2008, apud SOUZA, 2016, p. 46-47).

3.2 Victória Santa Cruz

Poetisa, coreógrafa e figurinista, Victoria Eugenia Santa Cruz foi uma importante representante da arte afro-peruana no combate ao racismo. Criou, em 1958, com seu irmão, também poeta, Nicomedes Santa Cruz, um dos primeiros grupos teatrais inteiramente integrado por negros no Peru, o *Cumanana*, com a intenção de difundir no seu país, as diversas vertentes da cultura afro-peruana. Aqui, destacamos o poema *Me Gritaron Negra*, em referência a experiência de preconceito vivida ainda criança dentro de um grupo de amigos que a expulsaram simplesmente por ser negra, crescendo, então, decidida a combater o preconceito racial presente na sociedade em que vivia. (ALMEIDA; CORTEZ, 2017). Na íntegra, eis o poema, disposto em colunas:

Tenía siete años apenas,
apenas siete años,
¡Qué siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!
De pronto unas voces en la calle
me gritaron ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra!
¿Soy acaso negra?, me dije
¡SI!
¿Qué cosa es ser negra?
¡Negra!

Y yo no sabía la triste verdad que aquello
escondía.
¡Negra!
Y me sentí negra,
¡Negra!
Como ellos decían
¡Negra!
Y retrocedí
¡Negra!
Como ellos querían
¡Negra!
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
y miré apenada mi carne tostada

Y retrocedí
¡Negra!
Y retrocedí...

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Y pasaba el tiempo,
y siempre amargada
Seguía llevando a mi espalda
mi pesada carga
¡Y cómo pesaba!

Me alacé el cabello,
me polveé la cara,
y entre mis entrañas siempre resonaba la
misma palabra
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!

Hasta que un día que retrocedía, retrocedía y
qué iba a caer
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¿Y qué?
¿Y qué?
¡Negra!
Sí
¡Negra!
Soy
¡Negra!

Negra
¡Negra!
Negra soy
¡Negra!
Sí
¡Negra!
Soy

Negra soy
De hoy en adelante no quiero
lacia mi cabello
No quiero
Y voy a reírme de aquellos,
que por evitar –según ellos–
que por evitarnos algún sinsabor
Llaman a los negros gente de color
¡Y de qué color!

NEGRO
¡Y qué lindo suena!
NEGRO
¡Y qué ritmo tiene!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO

Al fin
Al fin comprendí
AL FIN
Ya no retrocedo
AL FIN
Y avanzo segura
AL FIN
Avanzo y espero
AL FIN

Y bendigo al cielo porque quiso Dios
que negro azabache fuera mi color
Y ya comprendí
AL FIN

¡Ya tengo la llave!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO

¡Negra soy!
(SANTA CRUZ, 1960, apud ARMELIN, On-
line).

3.3 Graciela Huinao

Poetisa, mapuche e williche, a escritora Graciela Huinao é da comunidade mapuche Walinto, na província de Osorno, sul do Chile. Walinto é também o nome de seu livro, uma homenagem ao lugar onde nasceu, que significa “lugar de patos huala na minha língua materna, em mapudungun, um pato originário que habita somente a parte sul”, como narra à entrevista concedida ao jornal *Brasil de Fato*³⁶.

Primeira mulher indígena a ingressar na Academia Chilena de Letras (*Academia Chilena de la Lengua*, em espanhol), onde ocupa uma cadeira desde 2014, na referida entrevista, Graciela comenta sobre como este reconhecimento a seu trabalho podem ampliar a visibilidade de seu povo, em especial a das mulheres mapuche, ao assumir que “através dos meus textos, continuo lutando, de alguma forma, por fazer conhecer o que meu povo sofreu e que segue sofrendo na democracia”.

Ao falar sobre a poesia de sua língua, sobre a voz de suas antepassadas, a poetisa reflete sobre o que significa ser uma poeta dos povos originários e sobre como a pobreza e os “nãos” do mundo branco não a impediram de seguir escrevendo:

Eu escrevo principalmente sobre as mulheres do meu povo, quando comecei a escrever, percebi que existiam escritores [mapuche] homens antes de mim, mas não havia nenhuma mulher. Não é que eu tomei a liderança, mas meu coração, minha mente, meu corpo, me diziam que eu tinha que escrever sobre, recolher [tomar] a voz das mulheres do meu povo. Porque a minha avó foi uma grande mulher, possivelmente, foi a primeira poeta, ou sua mãe, ou sua avó, ou sua bisavó, mas nenhuma delas aprendeu a ler e escrever. Dos meus quatro avós, apenas um, juntando as letras, lia. Os outros não escreviam. Mas tinham uma sabedoria tão grande, uma sabedoria universal, que me sinto sortuda, porque eles me transmitiram esses conhecimentos mapuche, porque a história dos povos originários é uma história oral.

E tenho que escrever sobre as mulheres, porque sempre a História ressalta só os homens. E nós mulheres vivemos escondidas, vivemos atrás das costas dos homens. Mas no meu povo existem grandes mulheres, mulheres que guerreavam, que lutavam. Então me apoderei da voz das minhas avós, porque foram mulheres que não tiveram voz, porque se, para mim, foi difícil, imagine na época em que elas viveram, ou o que viveram minhas

³⁶ Março das mulheres: a voz, o caminho e a poesia mapuche de Graciela Huinao. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/marco-das-mulheres-or-graciela-huinao-primeira-indigena-na-academia-chilena-de-letras>. Acesso em: 10 jun. 2020.

bisavós, que foram perseguidas. A avó da minha avó foi perseguida por ser mapuche, junto com toda a sua família.
(HUINAO, 2019, On-line, ver nota nº 9).

E foi assim que Huinao se tornou a primeira mulher mapuche que publicou livros de poesia, histórias e foi traduzida para o inglês, e conquistou uma cadeira na Academia de Letras do seu país. A título de exemplo da poética dessa poetisa, eis o poema “la vida y la muerte se hermanan”:

Al mirar atrás
puedo ver el camino
y las huellas que voy dejando.
A su orilla árboles milenarios se alzan
con algún cruce de amargas plantas.
Pero es equilibrada su sombra
desde la huerta de mi casa.
Allí aprendí a preparar la tierra
la cantidad de semilla en cada melga
para no tener dificultad en aporcarla.
Es tu vida
– me dijo- una vez mi padre
colocándome un puñado de tierra en la mano.
La vi tan negra, la sentí tan áspera.
Mi pequeña palma tembló.
Sin miedo – me dijo-
para que no te pesen los años.
La mano de mi padre envolvió la mía
y los pequeños habitantes
dejaron de moverse dentro de mi palma
El miedo me atravesó como punta de lanza.
Un segundo bastó
y sobraron todas las palabras.
Para mostrarme el terror
a la muerte que todos llevamos.
De enseñanza simple era mi padre
con su naturaleza sabia.
Al hermanar la vida y la muerte
en el centro de mi mano
y no temer cuando emprenda el camino
hacia la tierra de mis antepasados.
Abrimos nuestros dedos
y de un soplo retornó la vida
al pequeño universo de mi palma.
(Huinao, 2001, apud FERNÁNDEZ, 2009, On-line).

3.3 Alba Eiragi Duarte

Em 2017, a poetisa e professora Alba Eiragi Duarte, avá guarani, tornou-se a primeira mulher indígena a ser aceita como membro da *Sociedad de Escritores del Paraguay* (SEP), após publicar seu primeiro livro de poemas, em guarani, sob o título *Ñe'ê yvoty. Ñe'ê poty* (Flor de la palabra. Palavra en flor, em espanhol).

Em ocasião de sua posse na Academia de Letras, o presidente da casa, o escritor Bernardo Neri Farina a qualificou como um evento “histórico”, a inclusão de uma mulher indígena na instituição: “Es un acto histórico pero debernos marcarnos en el horizonte que esto debe de dejar de ser una excepción. Ellos (los pueblos indígenas), son los primeros paraguayos y este acto debe de ser el comienzo de una verdadera integración”³⁷.

Em *Ñe'ê yvoty. Ñe'ê poty* (2016) Alba Duarte discorre sobre a voz universal dos sentimentos e dos saberes que expressam os povos indígenas avá y aché, e ao mesmo, a sua particularidade de mulher e guerreira: “Mi papá es aché, yo tengo sangre aché, con orgullo digo. Él fue vendido 5 veces, por eso, yo, ni mis hijos, ni mis nietos no conocen a su abuelo. Porque él creció con los no indígenas, porque fue vendido, Fue sacado del brazo de mi abuela matándole con machete a mi abuelo”. (DUARTE, 2016, On-line)³⁸.

No já citado livro de poemas de Duarte, a escritora esclarece do que se encarrega a sua poesia: “la madre tierra es nuestro recurso. Por eso siempre hay que seguir valorando, y buscando la forma de llevar ese proceso de lucha, de no deslegitimar socialmente nuestro territorio ancestral, nuestros saberes, conocimientos, la propiedad intelectual”.

Considerações finais

Assim, procuramos investigar como o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira pode contribuir na desconstrução do racismo, a partir

³⁷ Poeta, primera mujer indígena en entrar a sociedad paraguaya de escritores. Disponível em: <https://bit.ly/2UMLD5o>. Acesso em: 10 jun. 2020.

³⁸ “Voy a escribir más sobre la historia sagrada de mi pueblo”. Disponível em: <https://www.lanacion.com.py/2016/11/06/voy-escribir-mas-la-historia-sagrada-pueblo/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

de uma visão indisciplinada da Linguística Aplicada, em que problematizamos as práticas sociais *na e pela* linguagem, pensando, contudo numa educação antirracista, que caminhe para além dos regimes de verdades impostos pelo livro didático.

A partir dos exemplos aqui sugeridos, alguns textos literários de escritoras negras e indígenas, afirmamos que o ensino de ELE se constitui como indispensável instrumento que possibilite ao sujeito aprendiz, a condição de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos, e principalmente, de seus deveres, pois, essa é a intenção da educação antirracista: motivar o questionamento, a problematização, oferecer possibilidades para quebrar barreiras, desconstruir preconceitos, romper com o silenciamento das identidades de gênero, raça e sexualidade, promover a cidadania plena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rayana Alves de; CORTEZ, Mariana. “Me gritaron negra” e a construção da identidade negra no contexto peruano. *Percursos Linguísticos*, v. 7, n. 14, p. 584-598, 2017.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 3ª ed. 2009.

ARMELIN, Débora. *Victoria Santa Cruz, a força de uma voz afro-peruana*. Disponível em: <https://bit.ly/36NLOlq>. Acesso em: 10 jun 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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 dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2MX8ua5>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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”. Brasília, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2zwrGs4>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em <https://bit.ly/33NgMrU>. Acesso em: 09 jun. 2020.

DUARTE, Alba Eiragi. *Ñe'ê yvoty. Ñe'ê poty / Flor de la palabra. Palabra en flor*. Assunção: Arandurã Editorial, 2016.

ENEVAN, Édina Aparecida da Silva. *Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: análise de livros didáticos para o ensino de Espanhol L/E*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Ponta Grossa-PR, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/424>. Acesso em: 08 jun. 2020.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FERNÁNDEZ, Carolina Ortiz. Poesía “indígena” contemporánea y gestión cultural. *Sibila - Revista de poesia e crítica literária*. Ano 20, on-line, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/30Lg6Vm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Formação de professores: raça/etnia*. Cascavel: Coluna do Saber. 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Revista de Educação Pública* (UFMT), v. 1, p. 275-288, 2012a.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 2011, p. 67-77.

HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. Literatura e leitura: concepções sobre o ensino de literatura e a formação do leitor. *Revista Ecos* (Cáceres), v. 11, p. 31-40, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: ROCA, Pilar; PEREIRA, Regina Celi (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professore/as*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 9-12.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROMERO, Mary Grueso. *Negra soy*. Disponível em: <https://bit.ly/2Y4l2Tp>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SOUZA, Josane Silva. *Identidades negras no livro didático de espanhol*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Salvador-BA, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/37y1SIE>. Acesso em: 08 jun. 2020.

SOUZA, Ricardo Luiz de. *Negra palmera, poesía, tambor y mar: construções identitárias e culturais na poética de Mary Grueso Romero*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras, Boa Vista-RR, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3d6KV9w>. Acesso em: 08 jun. 2020.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos; RIBEIRO, Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro. Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto. *Revista Linha D’Água*, v. 25, p. 183-201, 2012.

URZEDA-FREITAS, Marco Túlio de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalho de Linguística Aplicada*, Campinas, 2012, vol.51, n.1, p. 77-97.