



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

CAMILA BARROS SANTOS

“RUGIR É MEU DESEJO DE GRITAR”. CULTURAS AFRO-LATINO-AMERICANAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CURSO DE GRADUAÇÃO DA UFBA.

Salvador

2023

CAMILA BARROS SANTOS

“RUGIR É MEU DESEJO DE GRITAR”. CULTURAS AFRO-LATINO-AMERICANAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CURSO DE GRADUAÇÃO DA UFBA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção de título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Paraquett Fernandes

SALVADOR

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Prof.^a Dr.^a. Marcia Paraquett Fernandes
Universidade Federal da Bahia
Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Liz Sandra Souza e Souza
Universidade Estadual de Feira de Santana
Examinadora Externa (Primeira Titular)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Mota Pereira
Universidade Federal da Bahia
Examinadora Interna (Primeira Titular)

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Barros Santos, Camila
?Rugir é meu desejo de gritar?. Culturas afro-
latino-americanasna formação de professoras e
professores de Língua Espanhola no curso de graduação
na UFBA. / Camila Barros Santos. -- SALVADOR, 2023.
113 f.

Orientadora: Marcia Paraquett Fernandes.
Dissertação (Mestrado - Programa de pós-graduação em
Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
UFBA, 2023.

1. Currículo. 2. Formação de professores. 3.
Interculturalidade. 4. Racismo. 5. Culturas afro-
latino-americanas. I. Paraquett Fernandes, Marcia.
II. Título.

Quem pode falar? Quem não pode? E acima de tudo, sobre o que podemos falar? Por que a boca do sujeito Negro tem que ser calada? Por que ela, ele, ou eles/elas têm de ser silenciados/as? O que o sujeito Negro poderia dizer se a sua boca não estivesse tampada? E o que é que o sujeito branco teria que ouvir?

Grada Kilomba¹

"Cheguei à teoria porque estava sofrendo, a dor dentro de mim era tão intensa que eu não poderia continuar a viver. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender, querendo entender o que estava acontecendo ao meu redor. Acima de tudo, cheguei à teoria porque queria fazer a dor ir embora. Eu vi, na teoria, um local para a cura."

Bell hooks

¹ Entrevista disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/grada-kilomba/>. Acesso em: 18 de junho de 2019.

Resumo

O presente estudo, inserido na área da Linguística Aplicada (LA), tem como objetivo principal a reflexão crítica sobre os mecanismos que excluem/apagam culturas e consequentemente identidades afro-latinas do espaço de debate e reflexão do processo de formação de professoras e professores de língua espanhola na Universidade Federal da Bahia, espaço de experiências, observações e discussões, que se apresenta como um território diaspórico e de epistemologias outras, que partem de caminhos que não o do Norte. Assim como refletir o papel político de professoras e professores formadores de docentes de línguas. Para alcançar estes objetivos, a pesquisa foi construída a partir de arcabouço teórico, tais como: a Linguística Aplicada e o ensino/aprendizagem de língua estrangeira/espanhol; o racismo na presença/ausência de autores e autoras negras na formação de professoras e professores em língua espanhola e a Interculturalidade no processo dessa formação. Proponho esta reflexão crítica a fim de demonstrar a relevância e a necessidade de pôr em prática uma ideia de culturas/línguas para além da hegemonia colonizadora e da rota silenciadora de aprendizagem, imposta pela comunidade europeia. O estudo foi realizado a partir da abordagem qualitativa e interpretativista e foram utilizados os seguintes métodos e instrumentos: leitura e análise de programas de disciplinas de literaturas e letramentos do curso de licenciatura em língua espanhola. Para fundamentar as discussões, me apoiei nos seguintes referenciais teóricos: Almeida (2019); Paraquett (2009); Machado (2006); Souza (2017); Munanga (2019); Santos (2009, 2001), entre outros, que foram selecionados, propositalmente, por fugirem de referenciais nortistas, que de alguma maneira desumanizam nossas identidades. Os resultados mostraram que o currículo analisado ainda se apresenta muito frágil nas discussões afro-latino-americanas, ainda que estas se façam fundamentais, seja na formação de professoras e professores ou em quaisquer que sejam os espaços de ensino/aprendizagem, porque se constitui em questão legal e essencial às identidades de brasileiras e brasileiros.

Palavras-chave: Currículo; Formação de professores de Espanhol; Interculturalidade; Culturas Afro-latino-americanas; Racismo

Abstract

This study, within the field of Applied Linguistics (AL), has as its main objective the critical reflection on the mechanisms that exclude/delete Afro-Latin cultures and consequently Afro-Latin identities from the space of debate and reflection in the training process of Spanish language teachers at the Federal University of Bahia, a space of experiences, observations and discussions, which presents itself as a diasporic territory and of other epistemologies, which start from ways other than the North. As well as to reflect on the political role of teachers and teacher educators of language teachers. To achieve these objectives, the research was built on theoretical frameworks such as: Applied Linguistics and the teaching/learning of foreign languages/Spanish; racism in the presence/absence of black authors in the training of teachers of the Spanish language, and Interculturalism in the process of this training. I propose this critical reflection in order to demonstrate the relevance and the need to put into practice an idea of cultures/languages beyond the colonizing hegemony and the silencing route of learning, imposed by the European community. The study was carried out from the qualitative and interpretativist approach and the following methods and instruments were used: reading and analyzing the syllabus of literatures and literacies subjects of the undergraduate course in Spanish language. To ground the discussions, I relied on the following theoretical references: Almeida (2019); Paraquett (2009); Machado (2006); Souza (2017); Munanga (2019); Santos (2009, 2001), among others, which were selected, on purpose, for escaping from Northern references, which somehow dehumanize our identities. The results showed that the analyzed curriculum is still very fragile in the Afro-Latin American discussions, even though these discussions are fundamental, whether in the formation of teachers or in any teaching/learning spaces, because it constitutes a legal and essential issue to the identities of Brazilians.

Keywords: Curriculum; Spanish Teacher Education; Interculturalism; Afro-Latin American Cultures; Racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Intersecções que mostram temáticas menos recorrentes

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Características do perfil da graduanda e do graduando

QUADRO 2- Disciplinas que compõem o corpus desta investigação

QUADRO 3- Ementas das disciplinas selecionadas

QUADRO 4 – Objetivos de cada disciplina

QUADRO 5 – Metodologias e conteúdos das disciplinas selecionadas

QUADRO 6 - AUTORAS E AUTORES ELENCADOS COMO REFERÊNCIAS NAS DISCIPLINAS

SUMÁRIO

1. EU QUERO VOAR, ESCREVER O MEU ENREDO - INTRODUÇÃO.....	11
1.1. “YO VOY HACIENDO CAMINO Y QUE LA BRISA MARINERA ME ORIENTE”	14
1.2. A CUANTA EPOPEYA MANDINGA INTENTÉ RECURRIR, ME REBELÉ – METODOLOGIA	16
1.3. SI DIOS HUBIESE NACIDO AQUÍ. CONTEXTO	18
1.4. TRENZAS RESULTANDO EN HERMOSOS CABELLOS COLORIDOS – ORGANIZAÇÃO.	20
2. ME NIEGO A DEJAR DE SER YO.....	24
2.1. UN DISCURSO POLÍTICO SIN SALIVA – A IMPORTÂNCIA DE APRENDER E ENSINAR ESPANHOL NO BRASIL.....	29
3. HABLO POR MI DIFERENCIA – BASE EPISTEMOLÓGICA.....	31
3.1. SERÁ POSSÍVEL ENCONTRAR UM CORPUS INTERCULTURAL?.....	34
3.2. VOLTANDO À SALA DE AULA COM O TIROCÍNIO – COMO INTERCULTURALIZEI?	40
4. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES.....	50
4.1. AFINAL, O QUE É CURRÍCULO?.....	57
4.2. O CURRÍCULO DE LETRAS COM LÍNGUA ESPANHOLA DA UFBA	62
4.3. ANÁLISE DO CORPUS	67
4.4. COMO É E O QUE TEM SIDO FEITO? - ELEMENTOS DO CORPUS.....	71
5. TALVEZ O FIM SEJA O RECOMEÇO – CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	108

1. EU QUERO VOAR, ESCREVER O MEU ENREDO - INTRODUÇÃO

*Prazer! Me olhe de frente!
A gente pode se entender negociar um equilíbrio, um bom lugar
Eu sou sua mente!
Se aproxime, me olhe de frente!
Eu sei que emito uns rugidos de repente
É o meu desejo de gritar!!! (Larissa Luz)*

A canção “Descolonizada” de Larissa Luz intitula este capítulo, pois consegue exprimir todo o processo e a sensação de criação, gestação e conclusão dele. Como a onda quebrando em meu corpo, essa dissertação se apresenta. Muito assunto, agonia, as palavras, muitas vezes, não acompanham a série de ideias que surgem, mas “prazer, me olhe de frente” e verá que de alguma forma tensões também causam conversa. “Eu sei que imito uns rugidos, mas de repente é meu desejo de gritar” o que não sei, o que tento entender ou todas as sensações em cada onda que arrebatava o meu corpo. Para quem não sabe nadar, as ondas quando batem e seus pés não sentem a areia ocasionam um leve desespero de não saber o que fazer e por isso a semelhança, desenvolver esta dissertação foi um pouco de não ter os pés sentindo o chão, um pouco de insegurança se seria possível retornar à areia depois de tantas tormentas.

Neste trabalho busquei analisar a presença/ausência da cultura afro-latino-americana no currículo atual do curso de licenciatura em língua espanhola, assim como o papel político de professoras e professores formadores de docentes de línguas, utilizando o suporte teórico que fornece a Linguística Aplicada e outras categorias de análise: interculturalidade e relações étnico-raciais/racismo, repensando essas práticas docentes e os espaços que refletem suas práticas, entendendo como/se ocorre a desierarquização dos conhecimentos. Estes campos convergem quando rompem com a disciplinaridade e pensamentos estanques para saberes transdisciplinares e transgressivos, que auxiliam no processo de interpretação das demandas que surgem em relação às professoras e professores formadores e aqueles e aquelas em formação, que se localizam em um espaço de múltiplas culturas, mas apenas uma ideia de povo. Reconstruir como entendo essa formação traz a reflexão de possíveis mudanças auxiliando-me estes campos de estudos. Com a Interculturalidade percebi a importância de refletir sobre, além da quantidade de representação, a qualidade da prática docente, como ela ocorre e em como alguns aspectos das culturas de dominação e resistência se apresentam na lógica neocolonial. Com a Linguística Aplicada busquei enxergar na prática docente o

comprometimento político ao contestar e desconstruir, pensando que estas professoras e professores formadores produzem novas possibilidades epistemológicas.

É de caráter político optar por uma negociação entre as diversas culturas que tentam conviver e existir, de modo que nenhuma delas seja inferiorizada; essa escolha política é um exercício árduo de desconstrução para essa ou esse docente que estão em construção. Assim, foco meu olhar, ademais na leitura do currículo, no processo de (des)construção dessa formação profissional diante das exigências curriculares e na importância de ressaltar as questões que atravessam as sujeitas e sujeitos desse processo, tendo em vista suas vivências e como suas experiências são refletidas em suas identidades e nessas escolhas.

É de suma importância pontuar, que desde o início da formação para professoras e professores de línguas, percebe-se que alguns produtos culturais: literatura, arte, música, são silenciados no processo de aprendizagem e nas práticas curriculares, a exemplo dos relativos às identidades afro-latinas que, em minha formação, não se mostraram presentes de modo regular no currículo do curso e por mais que houvesse buscado disciplinas em outros setores do curso de língua espanhola, foi difícil preencher essa lacuna, pois foram poucos formadores e formadoras que optam por agregar estes conteúdos aos seus programas. Reitero o contexto deste processo, que mesmo com vestígios destas práticas atualmente, ocorreu entre 2009 e 2014. É preciso também problematizar a carência de representatividade negra na academia, proveniente da crença de que esses grupos não integram um espaço de produção de teorias, já que, se integrados, podem ameaçar a hierarquia social, que se estende ao mundo acadêmico. Em 2018, o coletivo Luiza Bairros apresentou uma pesquisa² em que dentre 3 mil professores na UFBA, apenas 2% eram negros, mesmo a Bahia ocupando, neste ano, 2º lugar nacional de cidadãos autodeclarados pretos e pardos. Um ano depois, o boletim online *edgardigital*³ da própria universidade, em setembro de 2019, apresenta dados de mudança desse cenário, mas que ainda se mostra desigual. Entre os docentes, 896 se autodeclararam negros, sendo 719 pardos e 177 pretos. Outros 1.209 se declararam brancos, 47 amarelos e 12 indígenas de um total de 2.518 servidores cadastrados.

Esta realidade veio sendo desconstruída em alguns governos, os quais priorizaram o ingresso de estudantes e servidores negros e negros nas Instituições de Ensino Superior. Outra

² Dados disponíveis em: <https://atarde.com.br/bahia/bahiasalvador/coletivo-aponta-que-so-ha-2-de-professores-negros-na-ufba-968419>.

³ Matéria disponível em: <https://www.edgardigital.ufba.br/?p=14302>.

iniciativa responsiva para a desconstrução de uma sociedade brasileira desigual foi, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2011, a criação do programa de bolsas: ProUni (Programa Universidade para Todos).

destina-se à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (meia-bolsa) para estudantes dos cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. A bolsa integral é dada a quem tem renda familiar per capita não superior a 1,5 salário mínimo e a parcial é voltada a quem a renda per capita não exceda três salários mínimos.

A cada ano as 54 universidades federais existentes no Brasil colocam 122 mil vagas à disposição nos vestibulares. O ProUni iniciou o ano de 2005 abrindo 112 mil vagas para os estudantes de baixa renda nas instituições particulares de ensino superior. (BRASIL, 2023).

ou seja, abriu-se caminho para que alunas e alunos oriundos do ensino público ou do ensino privado com bolsa integral, majoritariamente negros, pudessem acessar a educação superior. Levar em consideração e conhecimento geral essas ações é uma reverberação do que não está em cumprimento nas leis (como [lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005](#), que institui o Programa Universidade Para Todos, ou a lei 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, que garante a reserva de uma porcentagem de vagas às pessoas que se autodeclararam negras). Este avanço nas políticas educacionais, que impactam diretamente na sociedade brasileira, estivera ameaçado durante 4 anos de desgoverno de Jair Messias Bolsonaro.

Hoje, a palavra “bolsonarismo” é usada em todo o mundo, como sinônimo de violência irracional e destruição psicopática, feita em nome de versículos bíblicos, mas sem nenhum sentido ético e humanitário. Já é utilizada também como um sinal vermelho de advertência sobre o limite a que pode chegar à humanidade quando perde o sentido ético da política e da história, e se joga contra tudo e contra todos, movida pelo ódio, medo e paranoia, transformando a religião num instrumento de vingança e destruição da possibilidade de convivência entre os homens. (FIORI, 2019)⁴

Falar sobre o fenômeno da extrema direita é também trazer as agendas construídas da esquerda que contribuíram no retardamento de um cenário nacional caótico ainda mais profundo e irreversível, pois consumado o golpe, a reação ultraconservadora instalou-se voraz e célere na dizimação de direitos, vendas do país e de contrarreformas ultraconservadores que desempregam, mutilam direitos e congelam o futuro e a “esperança” (FRIGOTTO, 2021). Desta forma, este marco foi inscrito por

⁴ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/15/artigo-or-religiao-violencia-e-loucura-no-brasil-por-jose-luis-fiori> . Acessado em 23 de maio de 2023.

forças sociais que sustentam o projeto do governo Bolsonaro e que adotam, como signo de sociabilidade, a violência. Violência que se materializa pelo culto às armas, ódio aos adversários e ao pensamento divergente, utilizando a pedagogia da ameaça e do medo. À venda do patrimônio público, que anula o futuro, somam-se: a militarização das escolas, a intervenção na autonomia universitária e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a censura ao campo cultural e educacional e a política do livro didático oficial orientado pelo moralismo e pelo fundamentalismo político e religioso. (FRIGOTT, 2021)

Desta forma, refletir sobre o racismo e outras questões transversais, que de alguma forma se interseccionam, principalmente neste período de tentativa de retirada de direitos, fez com que este trabalho se desenvolvesse a partir de um caminho iniciado pela pergunta: o conhecimento das culturas afro-latinas está presente no currículo do curso de formação de professores e professoras em língua espanhola na Universidade Federal da Bahia? Além desta, outras questões colaboram nesta reflexão como: quais aspectos são contemplados na formação de professoras e professores de língua espanhola e como estão dispostas as culturas afro-latinas no curso de espanhol a partir também das escolhas são feitas por formadores e formadoras? É possível identificar mecanismos de invisibilização do conhecimento das culturas afro-latinas?

1.1. “YO VOY HACIENDO CAMINO Y QUE LA BRISA MARINERA ME ORIENTE”

“Que yo me voy porque mi mundo me está llamando”

Queria falar e ser ouvida não somente dentro da academia. Queria proporcionar às/aos meus estudantes diálogos que fossem reais, frutíferos, a partir não só de moldes distantes, de mim, mas deles. Ser, muitas vezes, referência para crianças e adolescentes tornou real também o que antes era um sonho impossível: fazer a diferença. Queria mais. E foram elas e eles que me impulsionaram para que navegasse em outros mares. Sigo desbravando e voltarei, um dia, a esse cais, trazendo algo bom. E assim começou essa jornada.

Nesta pesquisa, propõe-se a reflexão crítica sobre os mecanismos que excluíram/invisibilizaram culturas afro-latinas do espaço de debate do processo de formação atual e que vivenciei presentes no processo de professoras e professores de língua espanhola na Universidade Federal da Bahia, espaço que se mostra um território diaspórico e de epistemologias outras, que partem de caminhos que não os que comumente são traçados pelos que querem manter a orientação de uma única epistemologia.

As narrativas que nos são contadas tratam de memórias que não fazem parte das memórias negras e que definem, com isso, quem somos e como nos posicionamos para e no mundo. Enxerga-se um processo de deseducação da sociedade para que não se conheça o que é do povo preto, modelo que orienta nossos pensamentos a manter apagadas as narrativas afro-latinas potentes dentro do processo de formação docente.

A partir disso, foi possível identificar inicialmente alguns dos mecanismos que excluem e invisibilizam essas culturas, como processos educativos racistas que monopolizam saberes, desde a área de letras, como também a física, ciências naturais e tecnológicas, a matemática. As políticas que tornam inquestionáveis determinadas ações, a escolha de não escolher ser ato político e outras mais aparecerão ao longo deste texto, como afirma Ana Flávia Magalhães Pinto:

No momento em que se definem os enquadramentos por meio dos quais uma história será contada, a exclusão da agência e participação do povo tem consequências. O impacto se dá não apenas no sentido macro. Isso afeta a maneira como nós, como povo, lidamos com coisas do nosso cotidiano, como nossos passados presentes, a despeito das nossas melhores intenções. A fixação no que é narrado desde a perspectivas de sujeitos brancos, masculinos, heteronormativos, concentradores de renda e numericamente minoritários acaba por comprometer a realização de qualquer promessa de democracia efetiva em um país como o nosso. (PINTO, p. 18, 2021)

Assim, como afirma a autora, ancestral no presente, os enquadramentos orientados pela mesma heteronormatividade acarreta também a impossibilidade que haja uma democracia nesta sociedade. Aprofundando a reflexão sobre a realidade da formação docente, percebe-se como futuras e futuros professores agirão a partir de repetidas e iguais narrativas, mesmo que esteja em um ambiente diverso. Mencionar democracia propositalmente significa aqui incitar a abertura de olhos para que a academia possa enxergar que outros saberes formam esta sociedade latino-americana, que só será democrática para todas e todos, quando todas e todos tenham suas histórias e saberes visibilizados e quando ocorra, não sejam apenas coadjuvantes.

Ressalto como **motivação**, que este trabalho tenha a possibilidade de incitar outras práticas antirracistas efetivas e reais para combater o apagamento das culturas afro-latinas no currículo de formação de professoras e professores de língua espanhola, como foi minha experiência, de forma que se torne constante a revisão dele a fim de identificar se há continuidade desse apagamento.

Com isso, a ideia que proponho e reforço é a não comodidade e desnaturalização com a morte do que não é branco, de corpos negros, de suas ideias e saberes, ocasionando sua inserção no repertório formativo, fortalecendo um projeto político que demonstre a importância das culturas negras em língua espanhola, para que haja uma prática docente que seja justa e que reflita sobre os aspectos de dominação e resistência das culturas no contexto atual e adiante, a fim de criar um terreno de debates e comprometimento com o papel político de professoras e professores.

1.2. A CUANTA EPOPEYA MANDINGA INTENTÉ RECURRIR, ME REBELÉ – METODOLOGIA

*Yo misma traje piedras para edificarlo,
pero canté al natural compás de los pájaros nacionales.
Me sublevé.
En esta tierra toqué la sangre húmeda
y los huesos podridos de muchos otros,
traídos a ella, o no, igual que yo.
Ya nunca más imaginé el camino a Guinea.
¿Era a Guinea? ¿A Benín? ¿Era a Madagascar?
¿O a Cabo Verde?
Trabajé mucho más.
Fundé mejor mi canto milenario y mi esperanza.
Aquí construí mi mundo.*

As pedras que construíram e solidificaram este caminho foram constituídas de histórias outras. E aqui, foi construída uma jornada através da palavra e cada uma foi enriquecida e cantada pela voz negra.

Esta pesquisa está pautada na autoetnografia, pois desafia a pesquisa de base positivista, já que busco problematizar também a partir das minhas experiências como minhas atuações, que são múltiplas, enquanto egressa do curso noturno de letras da UFBA, professora de espanhol da educação básica, mulher negra periférica. Pouco valorizada até mesmo dentro da Linguística Aplicada, a autoetnografia rompe com o cânone, porém através dela que é favorável propor reflexões pautadas também a partir das práticas, que não são lineares ou constantes, todavia capazes de incitar deslocamentos que possibilitam identificar e analisar quais epistemologias estão se relacionando às especificidades dos sujeitos em formação. A autoetnografia então funciona como estratégia inicial para problematizar o que corpus desta pesquisa, já que:

o uso da autoetnografia consiste em estabelecer um diálogo constante consigo mesmo. Logo, apesar de não parecermos estranhos a nós mesmos, por diversos momentos este diálogo pode ser conflituoso, já que nem sempre nossas práticas são reflexos do que teorizamos e vice-versa. Na pesquisa autoetnográfica, remete-se à importância de adotarmos uma perspectiva dialógica e polifônica da investigação, em que há um estreitamento da distância entre o pesquisador/observador e o pesquisado/observado, e que se dá pela manifestação simultânea das vozes de ambos, pelo fato de se tratarem do mesmo sujeito. (PARDO, 2019)

Esta investigação foi realizada a partir da análise documental e bibliográfica e os primeiros procedimentos metodológicos adotados foram baseados na geração de dados com o envio dos programas por professoras e professores do curso de licenciatura em letras/espanhol do Instituto de Letras - UFBA. A análise documental e interpretativa foi realizada a partir da leitura do currículo do curso de licenciatura/língua estrangeira, fazendo um recorte nos programas de 3 disciplinas de literaturas e 3 disciplinas de letramentos, que se mostram mais abertos às questões culturais, tendo como finalidade refletir sobre a presença/ausência das culturas afro-latinas no processo de formação de professoras e professores a partir deste corpus a partir dos seguintes elementos: ementas, objetivos, metodologias, conteúdos e bibliografias. Para a descrição e análise dos dados gerados ocorre o levantamento de referenciais teóricos relacionados à Linguística Aplicada e à interculturalidade, que subsidiam essas discussões de forma mais profunda. Conseqüentemente à geração de dados, organizei um diagnóstico crítico em relação ao que foi encontrado. A partir da análise e da organização documental, notou-se a presença de desafios e perspectivas de uma formação intercultural, trazendo o objetivo principal, que é identificar como estão dispostas as culturas afro-latinas nos programas de ensino para a formação de professoras e professores de língua espanhola.

A pré-leitura de textos teóricos referentes a este campo de investigação auxiliou na descrição do objeto da pesquisa a fim de identificar se os programas curriculares estariam adequados a formar professoras e professores, que a partir da interculturalidade dessa abrangência ao tema das culturas afro-latino-americanas. Nos cursos de licenciatura em língua estrangeira, ainda é visível a tentativa de definir uma língua a qual apaga as culturas negras e outras como as indígenas, através de um processo que atinge esses grupos frequentemente minoritarizados. Foi possível enxergar uma tentativa de democratização do espaço, mas percebido também que o corpo negro ainda está em um não lugar ou como exceção em alguns espaços. A interculturalidade é de extrema relevância para compor as escolhas as quais regem parte de professoras e professores que propõem a atividade ao invés de passividade, sendo

possível um currículo constituído de um saber engendrado a partir do não lugar, que epistemologicamente não existia.

Com o arcabouço teórico acessado, refleti sobre o currículo e a universidade onde ele é aplicado, ou seja, alcançando a nós, professoras e professores, que precisamos pensá-los a partir também de uma afro perspectiva que rasure os mecanismos de classificações estanques presentes no processo de desenvolvimento dessa formação profissional.

Este trabalho teve como premissa contribuir na discussão de que forma os saberes afro-latinos estão dispostos nos currículos do curso de formação de professoras e professores em língua espanhola na UFBA a partir da interculturalidade e como incide-se o racismo, descrevendo, a partir dos currículos do curso de formação de professores, como são tratadas ou se ocorre o silenciamento das culturas afro-latinas. Existindo esta invisibilização, identificar quais são os mecanismos de invisibilização que incide de maneira direta e indireta na construção destas e destes profissionais. Além de refletir sobre as práticas no processo de formação de professoras e professores de Língua Estrangeira/Espanhol a partir de, além do currículo, de quem forma e quem está graduando.

Assim, reforça-se a **pergunta** suleadora da pesquisa de como está disposto o tema de culturas afro-latinas no curso de licenciatura em língua espanhola na Universidade Federal da Bahia, levando em consideração a relevância de compreender quais aspectos são contemplados nesse processo de formação.

1.3. SI DIOS HUBIESE NACIDO AQUÍ. CONTEXTO

*Sentiría en carne propia
La falta de equidad
Por ser negro,
Por ser pobre,
Y
por ser del litoral.*

Se Deus tivesse nascido aqui, talvez não tivesse o nome Deus. Talvez soubéssemos uma outra história da que nos contaram desde sempre. Sobre esse perigo da história única, que pode ser levada adiante como ferramenta de poder sobre o outro, Chimamanda Ngozi Adiche traz:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em *igbo* na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as

histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (ADICHE, 2009)

Sempre fomos o outro apagado nas narrativas contadas desde as salas de aula da educação básica até o ensino superior. Então, quando afirmo que uma das relevâncias desta pesquisa é que se possa refletir sobre as epistemologias outras que possivelmente são apagadas e restringidas nos processos formativos de professoras e professores de espanhol, para que convertamos essas epistemologias coadjuvantes em epistemologias presentes e protagonistas.

Os saberes afro-latino-americanos sofrem desde o colonialismo europeu, que como sistema econômico, social, político e linguístico se restringe ao passado, ao que conhecemos como colônias, mas suas marcas e o padrão de inferiorização do outro vieram sendo permanentemente mantidos com seu resquício: a colonialidade. A padronização de uma cultura universal que indica essa colonialidade, criminaliza e apaga outras que possuem uma estética diferente, excluindo-as da formulação de currículos que guiam o ensino superior. As formas as quais são escolhidas as ementas, por exemplo, sugere a naturalização da anulação de parte importante de conteúdos e teorias originadas das culturas afro-latinas, desumanizando-as, o que nos leva a questionar como a Linguística Aplicada pode dar conta mesmo de todas essas demandas ou como a interculturalidade, se presente nas metodologias dos programas, trata estas culturas.

É necessário desnaturalizar esse apagamento, pois o currículo de formação de professoras e professores é constituído intrinsecamente por escolhas políticas. É fundamental, assim, primeiramente reconhecer as violências ocasionadas nesse processo e como elas impactam no presente e futuro de toda uma sociedade latino-americana, tratando de frustrar ideias coloniais e racistas, possibilitando novas articulações entre as narrativas de diversas culturas afro-latinas, saindo do lugar de inexistência para existência.

No intuito de tensionar reflexões sobre esses processos e instigar outros posicionamentos na prática capazes de evidenciar as culturas afro-latinas dentro do currículo do curso de letras na UFBA, o contexto desta pesquisa se apresenta. Esta proposta traz consigo inquietações e ausências percebidas em minha formação no curso noturno da Universidade Federal da Bahia, a qual me proporcionou um título de ensino superior, embora na maioria dos casos, pretas e pretos no Brasil, mais especificamente na Bahia, têm

dificuldades de acesso a esse lugar. Sinalizo também os participantes indiretos deste processo, as professoras e professores que colaboraram com o envio de seus programas das disciplinas que ministraram durante o semestre 2021.1, período da pandemia de Covid-19 e estudantes. Neste período, a universidade implementou o Semestre Letivo Suplementar – SLS, que ocorreu de maneira virtual, através de plataformas digitais para aulas e compartilhamento de documentos, sendo este item desenvolvido mais adiante.

1.4. TRENZAS RESULTANDO EN HERMOSOS CABELLOS COLORIDOS – ORGANIZAÇÃO.

tran·çar

- **Conjugar**

(*trança + -ar*)

verbo transitivo

1. Fazer trança(s). = ENTRANÇAR, ENTRELAÇAR

verbo intransitivo

2. [Brasil, Informal]

Andar de um lado para o outro. = VAGUEAR, ZANZAR

3. [Brasil: São Paulo] cruzar-se, os dançarinos, em certa parte do fandango.

Como um entrelaçado de saberes. Esta dissertação foi trançada a partir de eixos epistemológicos, que se ampliam para um discurso contra o colonialismo, para lograr o objetivo final. Embora apoiada pelas bases epistemológicas escolhidas, dificuldades surgiram, que auxiliaram interlocuções mais coerentes mediante vastidão de autores e temas transversais.

Estas bases contribuíram para fundamentar a análise do corpus deste trabalho e proporcionaram também uma autoanálise do posicionamento político que busco apresentar. Assim como, estimular também em mim o exercício de valorizar autoras e autores negros que conferem significado e teorizam sobre às categorias de análise aqui trabalhadas. Discutir o currículo na formação da/do profissional de espanhol perpassa comumente por bases epistemológicas onde a maioria de autores são homens e brancos e reconstruir nomes para apoiar-me teoricamente, além de um árduo trabalho, se converteu no que buscava: um comprometimento político contra o colonialismo que esmaga potências de saberes negras.

Sendo assim, o primeiro eixo epistemológico está centrado nas discussões sobre a Linguística Aplicada e como ela auxilia hoje na formação de professoras e professores de línguas. O incômodo, a partir da minha experiência, de não notar outras culturas que pudessem conversar com a língua que ensinaria e à minha identidade soteropolitana, me fazia pensar muitas vezes para quem ensinaria e qual espanhol queria ensinar. Desta maneira, questionamentos como que tipo de professora me propunha a ser era latente, assim como, qual ideia de língua e cultura estava desenvolvendo a partir do que me fornece a Linguística Aplicada como arcabouço teórico e prático. Surge então, a partir dessas inquietações constantes, a necessidade de pôr em prática uma ideia de cultura/língua para além da hegemonia espanhola e da mesma rota silenciadora de ensino/aprendizagem. Os saberes do curso de língua espanhola são, empiricamente, em sua maior parcela, apoiados na memória da cultura branca europeia, da Espanha, que mostra uma indiferença sobre ausência de outras culturas, as negras, que também fizeram e fazem parte da formação desta língua e que fazem dela um espaço diverso.

Outro eixo, que igualmente estrutura essa dissertação, está baseado na Interculturalidade e sua relação com a decolonialidade, conectado também ao processo de formação docente, que ainda é um pilar deste trabalho, notavelmente indispensável, já que proporciona a possibilidade de questionar o silenciamento das culturas afro-latinas no currículo e conseqüentemente na sala de aula de formação. Com referências cruzadas, entendo que cada uma delas está alocada historicamente em um lugar específico. O termo decolonialidade aqui aparecerá através de seus representantes do período da modernidade e opto pelo uso do termo decolonial como passo para desmotivar o projeto de colonialismo na sociedade e seus mecanismos enraizados na presente tentativa realizada aqui.

O seguinte eixo está desenvolvido a partir da discussão sobre presença/ausência de autores das culturas afro-latinas no currículo dessa formação profissional, pois reflito sobre o muro levantado de forma cadenciada, que impossibilita o acesso a autoras negras e autores negros durante o processo, que se mostra como uma forma de sabotagem na identidade dessas e desses professores que são oriundos, em sua maioria, de realidades baianas as quais majoritariamente sua população é preta. A falta de representatividade e identificação fazem com que se repitam os mesmos caminhos e saberes. Um boicote formativo, social e conseqüentemente/conseqüentemente uma autossabotagem de nossa própria identidade,

refletida futuramente na prática docente que teremos, consequência do trabalho perverso que promove o racismo institucional intrínseco na universidade, que para Silvio Almeida:

Sob a perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça... Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências. (ALMEIDA, 2019, p. 38-39)

Racismo institucional que faz que prejudiquemos a nós mesmos, já que os grupos que dominam os espaços de poder fazem prevalecer e legitimam seus interesses, impondo seus saberes, dificultando assim o conhecimento das epistemologias afro-latinas, que podem subverter este sistema formativo excludente, que tem como projeto político dificultar ou anular totalmente a possibilidade de que nos vejamos em nossa própria cultura negra ou nas outras/demais.

Deste modo, este trabalho sustentado pela Linguística Aplicada Antirracista que se mostra Transgressora, como ciência moderna no âmbito das Ciências Humanas, contempla “uma relação constante e recíproca entre teoria e prática, [...] complexamente interligadas” (PENNYCOOK, 2006, p. 25), se mostra relevante, pois reconheceu quem veio antes abrindo os caminhos, para que pudéssemos seguir lutando, mirando para quem lutou antes de nós a fim de buscar outros caminhos no futuro. Por exemplo, é preciso olhar para Vanda Machado (2006) e seu pensamento que afirma a reação através do diálogo, já valorizado pela cultura africana e que diz muito sobre o que pretendo com essa pesquisa.

A prática do diálogo é o que cria a possibilidade do ser ouvinte. O bom ouvinte cria naturalmente a possibilidade de ser alguém de percepção ampliada e transformadora. Quem sabe conversar, associa e organiza ideias, seleciona e expressa seus pensamentos e emoções com mais facilidade... Antes de iniciar as histórias do seu povo, ele evoca os ancestrais com todo respeito, dizendo-lhes o que pretende falar com seus ouvintes. Quando se trata de transmitir conhecimentos, ele o faz considerando os conhecimentos mais antigos, o conhecimento tradicional como uma cadeia de transmissão onde, segundo a tradição, ele é apenas o contador. Ainda hoje vivem no Mali “Conhecedores” que são ao mesmo tempo músicos, historiadores e tradicionalistas-doma. As primeiras palavras do Doma servem para evocar a presença dos seus antepassados, para pedir-lhes que venham assistir a sua história para que sejam evitados os equívocos. (MACHADO, 2006, p. 107)

Reverencio também o caminho aberto por Florentina de Souza (2017), que em sua trajetória já criticava o epistemicídio linguístico e dos corpos do povo preto, reiterando a resistência ao considerar que:

[...] as mulheres negras reagiram e reagem. Elas falaram, cantaram e escreveram. Insistiram em manter acesa a chama de sua criatividade e figuraram/figuram como exemplos para outras mulheres negras que contemporaneamente fazem uso da palavra em livros, sites, blogs, jornais e revistas, compartilhando suas leituras do mundo, do Brasil e das suas histórias. (SOUZA, 2017, p. 22)

E a Maria Nazaré Lima (2006), que trouxe a reflexão desde muito tempo sobre o que podemos ou não ler, quais autoras e autores são considerados legíveis e quem os escolhe já se mostrava como crítica presente em suas produções. Ela diz:

Neste sentido, é importante ressaltar que o poder de escolha está nas mãos de grupos sociais privilegiados e/ou especialistas — os críticos. São eles que acabam por decidir que autores devem ser lidos e que textos devem fazer parte dos programas escolares de literatura. Por isso, vale a pena aprofundar um pouco mais a discussão sobre a dificuldade de nomeação da arte e da literatura produzida por autores não “eleitos” pela crítica. (LIMA, 2006, p. 12)

Durante todo este texto tentarei na prática o que proponho teoricamente e em minha atuação: valorizar as culturas afro-latinas a partir de sua escrita e outras produções culturais, ressaltando a importância dos pensamentos de autoras e autores como a peruana Victoria Santa Cruz, a costarrriquenha Shirley Campbell Barr, a colombiana Mary Grueso Romero. As brasileiras Beatriz Nascimento, Aparecida de Jesus, Lino Gomes, o professor Muniz Sodré e outros que iniciaram reflexões as quais me proponho a repensar atualmente a fim de manter viva a ideia de que podemos aprender a língua espanhola e ensiná-la a partir de um currículo que mencione e trabalhe a partir também das epistemologias negras. O ensino de línguas pode e deve ser também considerado ferramenta para reivindicar a existência de territórios diversos e letrados também a partir da perspectiva negra, de outras estéticas.

Não rechaçando autoras e autores brancos, trago como exemplo Paraquett (2009), que constantemente reflete sobre a des/reconstrução dos cânones sociais latino-americanos em seus discursos que trazem à mesa discussão sobre a desigualdade a partir de raça e aprendizagem de espanhol em contexto latino-americano diaspórico. Marcia Paraquett, que foi minha primeira professora de literatura na universidade, oportunizava a escuta para outras vozes, assim como a minha. Trago autores brancos, pois também acredito que há o que se considerar e repensar sobre o que já refletiram e porque foram esses pensamentos que fizeram parte da minha formação, desconsiderá-los seria uma postura hipócrita e alienada, oposto ao que a Linguística Aplicada e os Estudos Interculturais me fornecem.

Ouvi certa vez, durante a pandemia que vivenciamos, em meio a diversas *lives* e encontros virtuais, infelizmente sem lembrar e dar os devidos créditos a autora/autor que o disse, que “o racismo nos afeta nos aspectos mais íntimos e mínimos possíveis” e essa fala representa muito sobre a motivação de fazer este trabalho, que se dá de dentro para fora, de mim para o mundo. A confiança de que tinha algo a dizer, se deu pela inquietação e construção de afeto à minha própria identidade negra diaspórica concretizada com minhas vivências como professora de língua estrangeira em escolas da periferia de Salvador, cursos de extensão e inclusive escolas da rede privada. Um emaranhado que me tirou a venda dos olhos para enxergar o meu lugar e os outros lugares e me sugeriu um esforço para propor diálogos entre identidades tão diferentes, uma interculturalidade que se aprende somente em contato real, experiências vivas/vividas na sala de aula.

Vale ressaltar, que até o momento, teorizo a partir somente das minhas experiências e trocas com colegas de profissão, levando essa discussão adiante quando inicie a análise mais aprofundada do corpus. Há nesse texto um apontamento também à responsabilidade branca sobre os processos coloniais os quais silenciaram nossas culturas, as nossas vozes, afro-latinos, a partir da celebração de um legado europeu e de uma América Latina escravagista e ditatorial, que são minimizadas com as informações folclóricas sobre as culturas afro-latinas; estratégia do branqueamento na formação e aprendizagem da língua. Formação que deveria construir estratégias e práticas concretas, pois ainda há necessidade de discutir questões de forma crítica, política e contextualizada, que fazem parte das identidades negras, que se constroem na diáspora. Não seria necessária a discussão se houvesse a valorização das potencialidades dessas culturas, que são sistematicamente desumanizadas em uma política de destruição pelo sistema baseado em um racismo estrutural.

2. ME NIEGO A DEJAR DE SER YO

*Mi niego rotundamente
a negar mi voz mi voz mi sangre y mi piel
y me niego rotundamente a dejar de ser yo
a dejar de sentirme bien
cuando miro mi rostro en el espejo
con mi boca rotundamente grande
y mi nariz rotundamente hermosa
y mis dientes rotundamente blancos
y mi piel
valientemente negra
y me niego categóricamente*

*a dejar de hablar mi lengua;
mi acento y mi historia
y me niego absolutamente
a ser de los que se callan
de los temen
de los que lloran,
porque me acepto
rotundamente libre
rotundamente negra
rotundamente hermosa. (Barr, 2006)*

Discorro um pouco sobre onde estive, estou e onde quero estar. Ter consciência de onde se fala é a chave para um discurso, acredito, conciso e embasado em suas próprias narrativas, ou seja, forjado em a partir de si. Todavia, também estas narrativas também são incertas, pois se mostram atravessadas por aspectos nunca imagináveis, e que chegam à tona em determinados momentos, forjando uma outra nova narrativa linguística, corporal e de resistência que segue com a necessidade de ocupar espaços.

A escolha em usar as palavras de Grada Kilomba, inicialmente, demonstra como inscrevo este corpo negro em espaços nos quais o racismo insiste em proibir a entrada. Assim como Grada Kilomba, este corpo que escreve é um corpo político, de mulher negra, que busca existir a partir de pensamentos afro-centrados na diáspora, por muito tempo negados, em territórios que insistem em nos apagar violentamente, porém este corpo também é teimosa e na teimosia continuará propondo sua própria agenda, singular e atravessada.

Falo como neta de marisqueira. Toda a força que têm as mulheres da família e passou para mim veio dela, Vovó Aidê, que para alguns nada diz, para a família: toda a base que sustentou, de maneira forte, anos de lutas, que foram vencidas desde o tempo em que viveu e reagiu Maria Felipa. Guerreira na luta da Independência do Brasil na Bahia. Vovó antes era do candomblé, depois católica fervorosa até sua morte. Sua voz nos cânticos à noite na igreja, para mim, era a marca mais expressiva de seu ser. Acho que de alguma maneira, queria ter esta oportunidade de ser ouvida e reconhecida no mundo pelo que falo, da forma que falo. Vendo e vivendo estes caminhos, aprendi a andar nos dois espaços sem me ferir. Havia muito respeito aos que eram e são mais velhos e muita curiosidade pelo que estava prestes a descobrir, pois a escuta era a melhor lição. Talvez a enorme vontade de conhecer o mundo tenha partido dessa convivência com minhas avós, meus avôs, minhas tias, que sempre respondiam às perguntas mais simples e mais surpreendentes de uma jovem. Falo como

sobrinha de mãe e filhas de santos que para muitos não são tão santos. A pureza que enxergava no que é lido como o mal pungente também foi aprendido silencioso, subliminar, como a luta que tracei, espontaneamente, quando escolhi minha profissão. Sou filha da dedicação pulsante do marisco às casas de outras famílias; agora ela tem sua casa de família. Me ensinou o prazer e necessidade de estudar e, em tempos sombrios, me surpreendeu com sua consciência política. Ah, como queria que as palavras tivessem o poder de mudar toda uma estrutura que sempre quis nos silenciar. Talvez o ato insistente de minha mãe em me ver formada com o ensino superior não tenha sido intencional, mas criou uma mulher preta e resistente em existir. Com raízes em Salvador e Itaparica, vejo que Itaparica se tornou a travessia mais prazerosa e dolorosa, meu atlântico negro, mas em baía.

Falo como mulher de 32 anos, que se sentia diferente quando criança em meio a tantas diferenças claras iguais, me redescobri preta aos 17 anos quando ganhei o primeiro e único concurso de “beleza negra” da escola a qual estudava e me redescobri novamente aos 20, quando decidi deixar de esconder algumas dores evidenciadas na universidade e fora dela. Meu cabelo teve seu momento de florescer também, naquele primeiro desfile do mais belo dos belos. Falo de um lugar de dores e um pouco de rancor, por ter apagado por tanto tempo quem eu sou, minha pele, meu crespo cacheado, meus olhos grandes e curvas. Falo a partir de uma vontade de dizer para mim sempre que a liberdade que quero é não ter medo, assim como afirmou Nina Simone, mas que não chegou até mim, pois língua estrangeira não chegava aqui. Chegou por outra voz potente e preta, Larissa Luz, que deu força para o título desse trabalho. Não escondo que o medo, muitas vezes, paralisa e silencia todo poder que há aqui. Mas sei que aqui há muito poder.

Falo como graduada em um curso noturno de letras, língua espanhola, em uma universidade pública Federal da Bahia, em Salvador. Me inscrevo como professora de espanhol de Salvador, na Bahia, múltipla e mística, que há 12 anos foi lançada à/a uma realidade que não se aprende na sala de aula da universidade. Chamo atenção para a Salvador que menciono. A Salvador de baixo, do escuro, onde as mãos são cansadas de apoiar-se em conduções que fazem a travessia diária de corpos, mas nunca pensamentos. Corpos que vão e voltam, que constroem parte da Salvador alta. Falo desde Cajazeiras, há 32 anos me atravessando a partir da educação que consumi daqui, do alimento que me fez estar viva para contar essas histórias e que me faz ressoar o que ouvi nos aprendizados daqui.

De R\$ 220 reais a aulas voluntárias no Quilombo Orobu, cursos de extensão, pré-vestibulares e a escolas majoritariamente brancas. Falo desses lugares. Por que ser de um só? Desse retalho costurado e firme: mulher, preta periférica, professora de espanhol em uma cidade onde a Língua Espanhola não é valorizada, muito menos as línguas cubanas, porto-riquenhas, caribenhas. Mulher preta, com suas próprias agendas, que aprendeu a viver o espanhol de outras maneiras na pandemia, que se tornou tradutora e professora on-line, empreendedora e defensora do próprio trabalho.

Falo como mulher refeita em retalhos depois de vivências destrutivas, que abriu olhares, deixou travas, mas uma vontade imensa de renovar a alma. O início desta nova fase demonstra esta intensa vontade de recomeçar. Recomeçar sempre. Espero que este trabalho de dissertação, de alguma forma, toque não só a mim, mas quem o lê. Falo daqui, de dentro de mim, não sei fazer o contrário. Sou o que acredito ser.

E sou tudo o que vivi. Movimentos foram feitos antes da minha existência para que eu pudesse reexistir e meu processo identitário começasse a surgir. Austin (1990) fala sobre a linguagem como ação, ou seja, o que há de necessidade é o que se deve exigir de ação como resposta, porém o que nos entregam não casa com nossas necessidades reais. Na contramão desta ideia, recebi conhecimentos que não são adquiridos dentro de uma sala de aula e assim, pude perceber que, o letramento de reexistência, segundo Souza (2011), mostra que:

Os letramentos para além das habilidades de ler e escrever; podem ser mais bem compreendidos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidades e de poder. (SOUZA, 2011, p.35)

Sendo assim, quando pensamos em letramentos devemos ampliar o olhar para além do saber ler e escrever dentro de uma estrutura física institucionalizada, mas percebê-lo para além disso e como acontece, em suas várias formas e em diversos contextos, como os que me atravessaram até aqui, dentro do âmbito familiar, a partir das mais velhas e mais velhos. O que tento ilustrar é o lugar que pode ser ocupado outros tipos de letramentos dentro da academia.

Cabe trazer neste relato, as vivências nas salas de aulas da UFBA como professora de espanhol em formação. Primeiro iniciei esta trajetória no Núcleo Permanente de Extensão em Letras, que se apresenta como um curso de línguas que:

Fazem parte do seu *Eixo de Formação Profissional Complementar* e têm como principais objetivos (1) oferecer cursos de língua de qualidade a baixo custo à comunidade interna e externa à UFBA, e (2) propiciar a estudantes de graduação ou de pós-graduação *stricto sensu* do ILUFBA (Professores em Formação do NUPEL) a possibilidade de experimentarem a prática docente assistida. Dessa forma, todos os professores do NUPEL são estudantes do Instituto de Letras e são acompanhados por um orientador pedagógico (docente efetivo do ILUFBA).⁵

A oportunidade de ser professora no Nupel proporcionou mudanças significativas na minha forma de ensinar/aprender. Inicialmente com uma autonomia tímida, os grupos de estudantes deste curso, em sua maioria, não eram da UFBA e a comparação com cursos livres externos a este espaço ocorria naturalmente. Porém, o trabalho conjunto com orientadora e colegas, como o companheiro fiel dessa jornada: Alírio Patrício, fez florescer atividades coletivas que já se propunham interculturais. Em parceria, proporcionávamos rodas de conversas sobre filmes latino-americanos das mais variadas origens e a possibilidade de ouvir às/aos estudantes nesses momentos era o que alimentava de nossas práticas.

Em seguida, próxima à conclusão do curso de espanhol, fui presenteada com a experiência de viver o PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA), que:

É um programa institucional, implementado no segundo semestre de 2012, que oferece cursos de idiomas (espanhol, francês, inglês, italiano e português como língua estrangeira) gratuitos a alunos com matrícula regular em nível de graduação e pós-graduação bem como a funcionários e docentes da UFBA. O programa teve como objetivo propulsor sedimentar bases para o processo de internacionalização da universidade com vistas a ampliar as possibilidades de intercâmbio de saberes com instituições de variados países e viabilizar o aprendizado de língua estrangeira a alunos interessados em estudar no exterior e a vinda de alunos estrangeiros para estudos na UFBA.⁶

Como visto, o PROFICI abraçava e abraça vários públicos, um programa que além de se apresentar como intercultural, proporciona ao público mais vulnerável socialmente a oportunidade de estudar em um curso de línguas estrangeiras de forma gratuita. Ser professora neste programa forjou-me em uma descolonização do que imaginava sobre ensinar/aprender espanhol, mas não achava capaz de aproximar-me. Pensar em aulas para identidades diversas

⁵ Apresentação disponível em: <http://www.nupel.ufba.br/apresentacao-e-objetivos>. Acesso em 15 de novembro de 2022.

⁶ Apresentação disponível em: <https://profici.ufba.br/>. Acesso em 15 de novembro de 2022.

como: autistas, adultos, jovens, negros, indígenas e pessoas com limitação motora, foi transgressor e hoje posso afirmar que estive em uma formação que me deu frutos inimagináveis.

Segui outro caminho, a escola. Guardo as lembranças dos dias de aprendizado na sala de aula da educação básica, grande incentivo para alçar voo no mestrado. Afinal, o chão da escola é diferente do chão da universidade. Entramos em contato com desequilíbrios reais e que nos integra nesse movimento de tensões. Com base nessas experiências, me apresento afirmando meu lugar.

Estruturo este texto em eixos sem abandonar debates transversais, lembrando que o mesmo foi desenvolvido em meio à pandemia do Novo Corona Vírus. Pode não parecer um fato relevante quando se pensa a partir da noção norteadora que sempre foi imposta, que desmerece questões individuais das pessoas pretas em meio a tanta produção exigida em um momento tão difícil.

2.1. UN DISCURSO POLÍTICO SIN SALIVA – A IMPORTÂNCIA DE APRENDER E ENSINAR ESPANHOL NO BRASIL

*El viento que peina mi cabello
Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello
El jugo de mi lucha no es artificial
Porque el abono de mi tierra es natural [...]
Aquí se respira lucha
(Vamos caminando) Yo canto porque se escucha
(Vamos dibujando el camino) Oh, sí, sí, eso
(Vamos caminando) Aquí estamos de pie
¡Qué viva la América! (2010)*

Após licenciar-me em Língua Espanhola, tive a oportunidade de conhecer a Linguística Aplicada em uma disciplina do reingresso em outra modalidade para compreender o que de fato acontece no processo de formação de professoras e professores de línguas e quais são as reais consequências deste processo na sala de aula, com futuros estudantes. É importante analisar não somente o resultado, mas como ocorre a formação profissional e como se posicionam diante, por exemplo, das políticas educacionais, oriundas de um projeto político norteador, que irão influir em sua prática, pois: “acontece que agências e conselhos governamentais de educação favorecem a limitação das possibilidades de ação através do estabelecimento de procedimentos de controle de formas e discursos (GUEROLA e LUCENA, 2021, p.432).

As políticas de educação linguística no Brasil surgem a partir do período colonial como ferramenta importante para quem atuava no poder. A institucionalização do ensino do espanhol no Brasil se configura a partir de sua entrada no Colégio Pedro II, instituição considerada modelo, que promoveu o primeiro concurso para espanhol. A partir de 1915, outros países começaram a seguir o modelo desta instituição e a língua foi reconhecida como centro modelo de ideias. Pode-se considerar a importância dessa escola para o ensino de espanhol, pois foi a partir dela que seu primeiro professor lançou a primeira gramática de espanhol no Brasil, já percebendo-se a afirmação de um padrão linguístico no país. Nos anos 20, com a Lei Rocha Vaz:

O espanhol e o italiano aparecem como matérias facultativas. A cadeira de espanhol poderia ser extinta e o professor transferido para uma segunda cadeira de português, o que de fato aconteceu, assumindo, então, o professor Antenor Nascentes, esta segunda cadeira. Dessa forma, o ensino de espanhol não durou muito tempo nesta primeira fase. (GUIMARÃES, 2011, p. 03)

Como exemplo da continuidade desse pensamento, trago para a discussão a lei Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005 que promoveu a oferta obrigatória da Língua Espanhola (LE) pela escola e de matrícula facultativa para o aluno e foi implantada, gradativamente, até 2010, nos currículos plenos do ensino médio, quando houve o crescimento de cursos de Licenciatura de Língua espanhola para suprir a necessidade deste mercado e junto aos cursos nas universidades, congressos, encontros e seminários para refletir essas práticas. Um ganho baseado em anos de lutas pela comunidade de expertos em Língua Espanhola do Brasil, mas que se perdeu com a sua revogação a partir da Lei 13.415/2017, quando então Michel Temer era o presidente do país.

Tendo em vista a necessidade de analisar os discursos referentes ao ensino de língua espanhola no Brasil, na tentativa de locomover as estruturas organizacionais que detêm o poder na sociedade acadêmica e fora dela, a Linguística Aplicada e a Interculturalidade obrigatoriamente devem aliar-se às agendas dos movimentos que estão fora da academia.

Por todo esse emaranhado de questões, que acho imprescindível refletir a situação das culturas afro-latinas no curso de formação de professoras e professores em língua espanhola na Universidade, pois mesmo que aberto e sinistro, aqui o racismo institucional se vê mais refinado e assegura que as estruturas sociais permaneçam as mesmas da academia a sua extensão, fortalecendo ainda mais o racismo estrutural e institucional, que se dá

Com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com

que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. (ALMEIDA, 2019, p. 40-41)

O tratamento dado pelo racismo instrui as ações reproduzidas pelas instituições de forma violenta e sistemática, mas também silenciosa, que, desde sempre, é sustentada no poder da hegemonia que exerce domínio sobre a organização política e econômica da sociedade, que realiza sua manutenção institucionalizando seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões e modos de racionalidade que tornem naturalizado o seu domínio e o apagamento daquilo que dizem que pela cor não lhe é parecido. Almeida (2019, p. 41) ainda afirma que o uso de hegemonia dava ser intencional, já que há o oposto a ela: as resistências.

3. HABLO POR MI DIFERENCIA – BASE EPISTEMOLÓGICA

*No necesito disfraz
Aquí está mi cara
Hablo por mi diferencia
Defiendo lo que soy
Y no soy tan raro
Me apesta la injusticia
Y sospecho de esta cueca democrática.
(LEMEBEL, 1997)*

Quando penso em disfarce, as imagens que surgem na memória levam às máscaras e roupas e tintas dos carnavais na ilha. Os carnavais na ilha de Itaparica eram sempre muito animados. Algo ali me chamava atenção e me encantava os olhos e o coração: as caretas. Inclusive, já fui uma. A possibilidade de através de uma máscara, uma roupa, poder ser ali o desejava extravasar em outros momentos era um ato libertador, de alegria e nos sentimos corpos fortes e destemidos. Mas depois de um tempo, o que nos mantém “atentos e fortes” é poder viver sem disfarces, falando a partir de si mesmo, das suas diferenças.

A língua espanhola, assim como todas as línguas, tem em suas diversidades elementos que transcendem os textos que tentam explicar o que é cada língua. Para tentar sanar alguns vazios, pois sei que todos seriam um passo para além do sonho e do que podemos dar neste momento, surge esta pesquisa. Rasurar nossas crenças se torna um trabalho intenso por

estarmos ainda com a comodidade de não se desprender de certas categorias de pensamento, pois o enfretamento com o novo e diferente causa, muitas vezes, dores que mesmo que rasguem se tornam caminho de aprendizagem.

Com isso, trago o que entendo como interculturalidade, que é a uma possibilidade viável, e concreta. O início de uma rasura do que não é democrático intervém diretamente no que somos e em seguida em nossas ações e práticas como professoras e professores, reescrevendo-as também a partir do currículo. Estou de acordo ao que aponta Marcia Paraquett (2021) em “*Educação de saias coloridas: aprender espanhol com mulheres da américa latina*”, acerca de reconstruir um currículo que seja intercultural, atravessado pela presença da diversidade latino-americana:

Dentre tantos aspectos relevantes, interessa-me incluir o atravessamento de gênero e de raça que afetam as variantes culturais latino-americanas, ouvindo o que dizem homens e mulheres, sejam brancas, negras ou indígenas, atravessando, indiretamente, questões de gênero e raça, mas priorizando autoras latino-americanas. (PARAQUETT, 2021, p. 963)

A interculturalidade é compreendida aqui como iniciativa para romper pensamentos moldados e padronizados de projetos que tentam invalidar o que sempre foi considerado inferior, por grupos da sociedade. A interculturalidade provoca o exercício de pensar além de individualidades e o que se buscou nesta investigação se deu a partir do que penso como uma interculturalidade afro-diaspórica, que se articula na experiência de ser negra, intercultural na diáspora e como uma identidade cultural afrodescendente. Entendida desta maneira, é transformada em prática dentro deste território, desta pesquisa, relacionando-se com culturas outras. As dinâmicas interculturais a partir da diáspora, compreendida, em uma dimensão global de uma comunidade que é imaginada e se apresenta com sujeitos concretos, provoca outras possibilidades de desenvolver outros espaços de diálogos e como como minha base epistemológica, ela surge a partir de meu lugar e como foi compreendida e realizada esta investigação.

Entendo interculturalidade a partir do conceito trazido por Walsh (2005), que acredita em uma interculturalidade não somente relacionada à educação bilingue, como vista inicialmente, mas que seja uma interculturalidade epistêmica, que geste conhecimentos alternativos. Embora definida como uma meta a ser alcançada, propõe-se: “un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas,

buscando desarrollar un nuevo sentido de convivência” (WALSH, 2005, p. 10), ou seja, deixa de ser uma meta e passa a ser um emaranhado de ações.

Reforçada a ideia pelo pensamento de que a interculturalidade crítica exista tensionando diálogos entre grupos socioculturais, articulando-os e não subordinando-se ao outro, se entende que:

Essa educação nasce na luta dos grupos considerados minorias que reivindicam novas formas de cidadania, de democracia e de valorização de suas epistemologias. A educação intercultural crítica não se restringe a incluir novos temas ao currículo ou mudar as formas de ensinar. Essa educação coloca em xeque as clássicas pedagogias escolares eurocentradas e abre um intenso diálogo com as pedagogias dos movimentos sociais. (SILVA et. al., 2013, p. 11)

Aposto também na definição de interculturalidade compreendida pelo autor, ao afirmá-la como um projeto de intervenção que deve ser construído intencionalmente. Diferindo-se do que outros autores trouxeram há anos, no início do uso do termo, quando relacionavam interculturalidade ao multiculturalismo, que propõe a convivência entre culturas e o respeito entre elas – o que nem sempre coexiste, a concepção de que a interculturalidade deva ser projeto de transformação sócio-político, cultural, corrobora com a interculturalidade prática, onde: “a interculturalidade é prática política e contrarresposta à geopolítica hegemônica do conhecimento; é ferramenta, estratégia e manifestação de uma maneira ‘outra’ de pensar e atuar” (WALSH, 2005, p. 47), em uma sociedade que se alinha ainda ao Norte em diversos aspectos. Para esta autora:

Na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação. Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. (WALSH, 2007, p. 09)

Acrescento que ademais do intercâmbio de conhecimentos e reconstrução de lugares pela geopolítica hegemônica, é possível com essa interculturalidade epistêmica a gestação de

lugares de visibilização de saberes outros, a partir de práticas políticas efetivas e decoloniais, que possam se reorganizar de maneira responsável.

Me apoio também na definição que Alvarado (2015), que propõe acerca da interculturalidade que:

Es necesario asumir no sólo un discurso, sino una praxis activa de la interculturalidad que permitiría visibilizar las diferencias coloniales y que dé un nuevo enfoque a la realidad educativa contemporánea. Sin embargo, los centros de saber son en la actualidad lugares de formación en pensamiento eurocéntrico/moderno por excelencia; proponen como eje central dar paso a la racionalidad científica progresista para llegar a la consumación de un sujeto moderno. Se plantea así una mirada excluyente, determinada por las condiciones raciales, económicas y sexuales de la modernidad; de esta forma, la historia, lengua, filosofía deben comprenderse a partir de Occidente, negando todo saber autóctono, dando por sentado la muerte de toda narrativa diferente. (ALVARADO, 2015, p. 113)

Na contramão da razão colonialista, as condições raciais, sociais e sexuais não podem mais definir como são os espaços de aprendizagem e saberes e quando as práticas colonialistas não permitem narrativas que fujam de seus limites, que seja reescrita uma outra proposta que esteja coerente e respeite a realidade atual da educação, suas demandas e novas agendas. Assim, romper esta ordem colonial mencionada, para o autor, pode ocorrer a partir de um giro epistemológico, apresentado não apenas nas ideias, mas na prática ativa dessa interculturalidade, que visibilizando o que nega o Ocidente, propõe-se outra organização geopolítica epistemológica onde o Sul apareça também antes do Norte.

3.1. SERÁ POSSÍVEL ENCONTRAR UM CORPUS INTERCULTURAL?

Considerando o Norte como lugar ideológico, que sugere práticas ainda colonialistas, aqui se propôs analisar se ocorre no currículo formativo da/do profissional de letras em língua espanhola uma prática humanizadora a partir, inclusive, de epistemologias afro-latinas, apontando para metodologias anticolonialistas e não norteadoras, e se é possível, por exemplo, conhecer uma América Latina afro centrada, que rompe com a lógica e epistemicídio ideológico sempre impostos, como afirmado por Santos e Meneses (2009):

O mundo é um complexo mosaico multicultural. Todavia, ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à

inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. (SANTOS; MENESES, 2009)

Assim, neste texto aparecerão epistemologias afro-latinas que fortalecem a ideia da diversidade epistemológica, o que se buscou neste corpus. Relaciono esta ideia à compreensão de Júnior e Matos (2019), que chamam o fortalecimento e valorização de outras epistemologias, que não as do norte global de uma linguística aplicada suleada, com práticas decolonizadas, capazes de proporcionar um ensino de língua espanhola mais justo, real e responsável. Como eles evidenciam, a língua se propõe “como prática social e os sujeitos como parte de um contexto real de sociedade passaram a constituir um dos cerne da educação linguística, questionando o (não) lugar do Sul e difundindo práticas decolonizadas (JÚNIOR; MATOS, 2019, p. 102)”. Então, apontando também para o Sul, como estes autores, proponho chamar atenção aos diversos saberes culturais que partem do Sul, não apenas geográfico, utilizando da base epistemológica que a Linguística Aplicada me oferece, pois:

Ainda em construção, a identidade da Linguística Aplicada contemporânea tem abandonado a perspectiva redutora de LA apenas voltada para o ensino de línguas, ou com dimensão espacial limitada ao contexto escolar, e ampliado a abrangência dos seus estudos, demonstrando um posicionamento claramente político e o comprometimento com uma agenda de pesquisa aplicada da linguagem com cunho social relevante. (JÚNIOR; MATOS, 2019, p. 103)

Assim, considero esta escrita uma prática anticolonial, que não se baseia exclusivamente no Norte, “colocando o Sul em uma posição inferior e/ou de desvantagem” (JÚNIOR; MATOS, 2019. p. 104). Assim, “a proposta SULEar ultrapassa aspectos espaciais e problematiza o lugar do Sul em todas as esferas da sociedade (JÚNIOR; MATOS, 2019. p. 104).” A ordem ocidental desconsidera narrativas/experiências outras e Sulear também é subverter modelos ocidentais, que invalidam espaços e tempos afro diaspóricos, apagando a diversidade destas narrativas, tensão trazida por Grada Kilomba (2019) em *Memórias de Plantação*:

Sendo assim, demando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros. Quando acadêmicas/os brancas/os afirmam ter um discurso neutro e objetivo, não estão reconhecendo que elas e eles também escrevem de um lugar específico que, naturalmente, não é neutro nem

objetivo ou universal, mas dominante. É um lugar de poder. (KILOMBA, 2019, p. 58)

Tensionar a reflexão do lugar que ocupa a individualidade, não do ponto de vista eurocêntrico, mas a partir da ideia de que um corpo tem seu lugar no mundo e com o mundo, como parte dele, é um passo para o reconhecimento de que há lugares, discursos e pessoas múltiplos, com características próprias, não naturalizadas por uma que se considera única e modelo universal, ou seja, suleando também seus comportamentos. Sulear ou desnortear, como utiliza atualmente Marcia Paraquett para valer-se do duplo sentido de não ser obediente ou conservadora, deixando de repetir a fim de descolonizar-se, é levar em consideração fatores que incidem sobre as experiências de outras pessoas, estabelecendo iniciativas de desconstrução dos modelos hegemônicos, como foi por exemplo o processo de construção deste texto, que está para além das escritas hetero-branco-normativas e que permite demonstrar elementos que me constituem como pesquisadora, mulher negra do Nordeste. Diante disso, também é importante ressaltar a inconstância do processo de escrita, assim como foi a vida durante esta situação inusitada da saúde sanitária mundial. Perante desses caminhos, escolher manter acesa a chama para lutar pelo que acredito foi um processo doloroso, porém de autoconhecimento e cada eixo diz muito sobre o processo anterior e atual ao da escrita, pois:

Meus escritos podem ser incorporados de emoção e de subjetividade, pois, contrariando o academicismo tradicional, as/os intelectuais negras/os se nomeiam, bem como seus locais de fala e de escrita, criando um discurso como uma nova linguagem. Eu, como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevem a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes (KILOMBA, 2019, p. 58-59).

Cabe descrever resumidamente aqui o quanto o período da pandemia de Covid-19, o isolamento, interferiu nesta investigação. Em meio a tantos problemas mundiais como de saúde e a falta de assistência a ela levando as pessoas à morte, desemprego, desastres naturais, professoras e professores de línguas, especificamente de espanhol, tiveram que se reinventar diante da notícia, por exemplo, de que a disciplina seria retirada do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir de 2024. Tal absurdo impactou diretamente no ensino de Língua Espanhola nas escolas e conseqüentemente na oferta de emprego para essas e esses profissionais. Diante dessa conjuntura político-lingüística, muitas vezes as teorias de resistências deixaram de fazer sentido, porém é inevitável deixar de existir nesse mundo.

Então que existamos lutando pelo que seguimos acreditando, na busca de uma prática libertadora, como afirma Freire (2013) que possa reivindicar um lugar de parceria entre grupos. A realidade exige de nós novas ações e efetivas práticas para não sucumbir, como atentar-nos de que forma podemos operar e quais ferramentas podemos utilizar para o caminho oposto ao do monolinguismo educacional. É preciso pensar nas brechas e criar portas!

Uma educação formativa decolonial e baseada na interculturalidade são portas que podem ser abertas a partir de rachaduras, convergindo com a negritude desses povos, de nós professoras e professores em formação, para que se desfaçam os muros que impedem a cultura negra latina de ingressar na categoria de conteúdos importantes para a formação. Como afirma MUNANGA (2019, p.39):

A situação do negro reclama uma ruptura, e não um compromisso. Ela passará pela revolta, compreendendo que a verdadeira solução dos problemas consiste não em macaquear o branco, mas em lutar para quebrar as barreiras sociais que o impedem de ingressar na categoria dos homens. Assiste-se agora a uma mudança de termos. Abandonada a assimilação, a liberação do negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma. O esforço para alcançar o branco exigia total autorrejeição; negar o europeu será o prelúdio indispensável à retomada. É preciso desembaraçar-se dessa imagem acusatória e destruidora, atacar frente a opressão, já que é impossível contorná-la.

Como sequelas de um processo de colonização, acionar a negritude se torna um processo individual e coletivo, muitas vezes doloroso, porém necessário a todas e todos para uma educação que atenda as agendas atuais da sociedade. A internalização da inferioridade criada pelo colonizador, a alienação que nos foi enraizada, mantêm o sistema que não movimenta as estruturas sociais que insistem em colocar essas culturas a margem. Tornar este trabalho possível, as necessidades e inquietações às vistas, se baseia na insistência de resistir, assim como na tentativa da recolocação dessas histórias rompidas.

As reflexões para esta pesquisa não devem ser levadas como uma bússola, apontada para um único lugar ou um modelo sagrado e fonte de respostas, mas como ferramenta que desmonte o estanque com o tensionamento de outras reflexões, afim de ser fonte de libertação das grades que aprisionam determinadas culturas e seus pensamento, a partir do resgate das singularidades dessas culturas negras latinas, da memória e ancestralidade, que são tão importantes como outras já presentes nos currículos de formação de professoras e professores

dentro da universidade; aqui se pretende valorizar as referências negras latinas, pois quem escreve as viveu na infância, juventude e vida adulta com referências negras reais.

Aprendemos oralmente sobre nossa história e em determinado momento o sistema colonizador que insiste em prevalecer faz com que a apagemos, pondo a atenção para o fato de que se a materialização do poder se dá a partir da leitura de saberes que não correspondem às nossas histórias, demandas e realidades, teremos que materializar o que desde sempre era considerado incompreensível.

Algumas reflexões, que surgiram antes e durante o processo de pesquisa, foram possíveis a partir do contato inicial com a Linguística Aplicada, apenas na segunda graduação, que retornou a mim várias perguntas antes realizadas sem respostas concretas. Foi possível a partir desse autoquestionamento pensar em como ocorreu minha formação e como seria diferente e diversa se fosse posta em ação o que sugere a Linguística Aplicada.

O conhecimento empírico de estudantes do curso de licenciatura de línguas, de uma universidade pública, pode proporcionar choques entre o que se estuda e a realidade vivenciada. Na Bahia, mesmo com população majoritariamente negra, não se vê nenhum desses grupos em posições de destaque. É notável a presença de uma manutenção pelo que é considerado puro neste processo, que apaga o outro como agente e autoras e autores de narrativas, que também podem teorizar. Como afirma Paul Gilroy em *O Atlântico negro* (2001), essa é uma ideia de violência epistêmica que acaba invalidando outros discursos de resistência e ousa afirmar também que o oposto a esta invalidação cultural se dá a partir de uma consciência crítica e antirracista de professoras e professores formadores, que estão inseridos em um sistema neocolonial que silencia esta América afro-latina. Como afirma Lélia González (1988), essa é uma articulação emudecedora que tem sua manutenção estratégica e legitimada por uma ideia de democracia racial baseada em um mestiço de não cor, pois dos mestiços de cor pouco é veiculada a informação de que fazem parte da América Latina que conhecemos:

E é na chamada América Latina (muito mais ameríndio-amef리카na do que outra coisa) que essa denegação se torna amplamente verificável. Como sistema de dominação muito bem estruturado, o racismo na região demonstra sua eficácia ao veicular noções como as de “integração”, “democracia racial”, “mestiçagem”, etc. Em outro texto (1988), chamamos atenção para a necessidade de um mínimo de reflexão sobre a formação histórica dos países ibéricos, se quisermos chegar a algum entendimento sobre esse modo de articulação das desigualdades raciais (GONZÁLEZ 1988, p. 336).

Não se espera que professoras e professores formadores construam conhecimentos somente a partir da América afro-latina, mas que tenham escolhas da qual façam parte estas identidades culturais e que desta maneira professoras e professores em formação desenvolvam também uma identidade profissional crítica sobre as desigualdades que são mantidas até a atualidade, de modo que não as reproduzam consequentemente em suas aulas, como se vê a continuação:

Sin embargo, esa consciencia es, a la vez, la seguridad de que estamos empezando a percibir que somos un espacio lingüístico y cultural complejo y, por ello, solamente la construcción de muchos discursos, de muchas voces pueden dar cuenta de lo que somos. (PARAQUETT, 2009, p.06)

Tratar a formação desta maneira é um possível caminho para uma emancipação epistemológica a partir do que nos oferece a Linguística Aplicada, que mesmo sendo redundante acrescento que ela coexista com as mais diversas perspectivas críticas.

Sigo acreditando em uma linguística aplicada suleada, mencionada anteriormente, porém também considero os conceitos anteriores trazidos por outros autores que, quando pensados, abriram caminho para outro mais atual. Desta forma, compreendo que, a contribuição de Rajagopalan (2003), por uma linguística aplicada crítica e não positivista, que tenha autonomia e repense a própria relação teoria e prática, inicia uma reflexões críticas para este trabalho, apoiado também pelo que afirma Moita Lopes (2006) que, atualmente, defende uma LA que dialogue com o campo das ciências sociais e das humanidades, sendo interdisciplinar e transdisciplinar; Kumaravadivelu (2006) reforça quando defende uma LA que enfrente problemáticas de um mundo globalizado, que desconstrua práticas hegemônicas reforça o fato de que é necessário que a LA se atente às demandas da sociedade atual; Kassandra Muniz (2016) traz a LA atrelada a ciência, “estabelecendo uma relação entre linguagem e identidades raciais, em uma concepção de linguagem e ciência, como eminentemente políticas” (MUNIZ, 2016), assim, a partir dessa afirmação pode-se entender que não há como não racializar os debates, já que nossos comportamentos são políticos;

Para complementar o que entendo sobre a Linguística Aplica, acesso Souza (2020), pioneira nos estudos sobre letramentos de reexistências, que traz a LA como ferramenta para refletir como as comunidades periféricas promovem letramentos e socialização entre identidades negras locais e transnacionais. Este aspecto trazido por ela, ressalta a importância de reconhecer, respeitar e aceitar as mais diversas formas de letramentos de comunidades

negras na América Latina - e no mundo. Como afirma Matos (2014, p. 71), a LA está para “interferir na realidade social, na medida em que propõe pesquisas e práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com as necessidades sociais dos sujeitos.

3.2. VOLTANDO À SALA DE AULA COM O TIROCÍNIO – COMO INTERCULTURALIZEI?

Sou água de cachoeira
Ninguém pode me amarrar
Piso firme na corrente
Que caminha para o mar
Em água de se perder
Eu não me deixo levar
Eu andei
Andei lá, andei lá, andei lá
Eu já sei o caminho, andei lá
Eu nasci e me criei
No colo das Iabás
Andei por cima das pedras
Pisei no fogo sem me queimar
Andei onde mãe Clementina andou
E o samba mandou me chamar
Eu faço o que o samba manda
Eu ando onde o samba andar
Com a força da minha fé
Eu ando em qualquer lugar. (2005)

Em um ano totalmente atípico e difícil, 2020, quando o Covid-19 chega ao Brasil, realizei meu estágio de tirocínio, com atividades desenvolvidas em uma disciplina da graduação, cumprindo exigência da disciplina LET791 - Tirocínio Docente Orientado, componente curricular obrigatório para o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA. As atividades foram desenvolvidas na turma 01 da disciplina LET A71 – Poesia em Língua Espanhola, no SLS (Semestre Letivo Suplementar), com carga horária de 68h, em 34 dias de aulas. O SLS surgiu a partir da necessidade de seguir com as atividades acadêmicas durante a pandemia de Covid-19, que teve início em março de 2020, mas perdurou todo o ano. Para esclarecer sobre este momento diferente na universidade, trago o que foi divulgado pelo site da PROGRAD-UFBA a fim de explicar aos alunos e docentes como seriam essas atividades:

O Semestre Letivo Suplementar não será computado para fins de tempo máximo fixado para integralização da matriz curricular, tampouco para o cálculo do

Coeficiente de Rendimento (CR) do estudante, de acordo com o Art. 14 da resolução do CAE 01/2020. Isso significa que todos os alunos poderão, se quiserem e puderem, se inscrever nas disciplinas e atividades durante o SLS, e ao serem aprovados isso contribuirá para a integralização dos currículos dos mesmos, mas o cálculo do Coeficiente de Rendimento de todos os cursos da UFBA não será influenciado pelas notas no SLS, tanto em componentes com resultado expresso em notas quanto aqueles de caráter conceitual (componentes que apenas tem o resultado em "aprovado" ou "reprovado"). O CR não será rebaixado ou aumentado pelas notas obtidas no SLS. (UFBA, 2020)

A realização do tirocínio na disciplina de Poesia em Língua Espanhola em meio a esse contexto foi um grande desafio, mas aquela experiência também possibilitou, a partir das atividades e interação com as alunas e professora orientadora, a expansão do que entendo sobre o que é ser professora negra de língua estrangeira/espanhol e como meu papel se torna fundamental na intermediação do acesso às produções de autoras e autores que jamais foram citados ou lembrados no curso de formação. Vale ressaltar a presença assídua das estudantes durante o curso, mesmo com a estrutura do SLS, a qual não rebaixaria ou aumentaria o CR delas.

Ter desenvolvido este trabalho na disciplina trouxe maiores inquietações sobre a importância da presença, no currículo de formação de professoras e professores, de culturas negras em produções de língua espanhola. A intenção foi construir conversas que pudessem valorizar as poesias de poetisas negras e negros a partir da humanização desses corpos, revisitando sua biografia, alcançando detalhes, que de alguma maneira aparecessem despretensiosamente nas linhas de sua fala/ escrita. Menciono fala, pois uma autora e um autor das poesias levadas para as aulas produzem sua arte com bases na oralidade.

Foram de minha responsabilidade 3 unidades didáticas para serem desenvolvidas, a partir do recorte racial, na disciplina. As Unidades se referiram a Poesias negras em Língua Espanhola, definidas por orientadora e orientanda e desenvolvida por mim antes e durante o tirocínio, que tiveram como objetivo proporcionar, através de narrativas pouco conhecidas e desvalorizadas no curso de formação para professoras e professores de língua espanhola, a ampliação de conhecimento para uma visão e ação mais crítica sobre nosso papel como formadores em sala de aula, proporcionando para as estudantes e seus/suas futuros/as alunos/as o acesso à pluralidade cultural latino-americana.

Sob a pressão de viver em plena pandemia de Covid-19, houve muitas ideias a partir de diversas pesquisas realizadas nos meses anteriores a setembro, quando se iniciaram as aulas. Esse contexto caótico na saúde pública afetou diretamente a todas e todos da

comunidade acadêmica. Houve uma pausa nas atividades presenciais e continuamos realizando-as, quando possível, a partir de casa. Mas uma questão de suma importância foi questionada neste período: será que toda a comunidade acadêmica teria acesso bom e constante à internet para que essas atividades fossem realizadas? Esta pergunta, que demonstra sensibilidade em torno das necessidades de alunas e alunos, foi de suma importância para que durante as aulas dessa disciplina pudéssemos compreender a ausência de uma das alunas. Chamo atenção para o uso de “alunas” durante o texto, pois a turma era composta apenas por mulheres.

Este trabalho teve início no dia 21 de outubro de 2020 com a escolha de temas para as discussões raciais na universidade e sala de aula do ensino básico. Decidi a partir de autoras e autores desenvolver toda a discussão proposta no planejamento realizado.

A primeira unidade foi nomeada como *Nicomedes Santa Cruz: otras formas de producción de discurso poético – Perú*. Nesta unidade, trouxe à turma as produções poéticas do autor peruano Nicomedes Santa Cruz por diversas questões: uma delas é a importância de valorizar a poesia que foge dos padrões desde sempre aprendidos. Nesta aula, começamos com a leitura de fragmentos dos capítulos 2.0 e 2.1 da dissertação de mestrado intitulada “LITERATURA AFRO-PERUANA: POESIA E PERFORMANCE EM MÓNICA CARRILLO⁷” de Bruna Lopes Araújo. A leitura de trechos dessa dissertação deu início a algumas questões como o debate sobre as possibilidades de outros discursos e como esses discursos são apresentados e tomam outros caminhos que não os conhecidos.

Antes do início da leitura do texto mencionado anteriormente, perguntei às alunas o que sabiam sobre o Peru, quais autoras e autores conheciam e quantos seriam negras ou negros. A resposta foi única e geral, mas não desanimadora. Muitas não conheciam nenhuma autora ou autor negro peruano e começou-se o debate do porquê estes discursos não chegavam até a academia e fora dela.

A importância de ler outras autoras e autores que estão fora do circuito que comumente se conhece foi um ponto bastante debatido e a partir disso, conseguimos analisar o porquê de os nomes conhecidos partirem do Norte e como é importante para a formação de

⁷ Dissertação apresentada e defendida por Bruna Lopes Araújo no Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia, em 2019.

professores ou dos alunos do ensino básico, atentar-se à existência de outras identidades que são múltiplas e que, inclusive, pode-se observar dentro de uma sala de aula.

Debates como esses da primeira aula demonstraram que é possível ocasionar a movimentação de estruturas a partir de pequenos espaços, os que estamos ou os que vamos ocupar. Falar na primeira unidade sobre a cultura afro-peruana como não subalternizada ou silenciada possibilitou a valorização de memórias positivas desses espaços quase nunca mencionados. Como afirma Camila Moreira de Jesus, em seu artigo no livro *Branquitude*:

É importante dizer, no entanto, que se as ferramentas utilizadas para a sustentação de um status que determina a vantagem estrutural da identidade racial branca tem sido atualizadas, isso se dá pelo fato de que a posição de inferioridade, arbitrariamente imposta, vem, e há muito tempo, sendo contestada por indivíduos negros por meio de ações individuais ou coletivas, de movimentos organizados ou não em espaços institucionais e fora deles, que rejeitam e lutam contra a perpetuação desses valores depreciativos. (JESUS, 2017, p. 69-70)

Sendo assim, do individual para o coletivo, se fez presente a contestação de uma superioridade imposta em nosso espaço acadêmico. Há a necessidade de que sejamos agentes de nossos discursos para rasurar essas narrativas que insistem em ser mantidas como superiores e recriar outras, valorizando o que vem antes e possibilidades do que pode vir logo após. Me refiro ao após como as ações dessas estudantes que, acaso, surgirão a partir dessas discussões e que esperançosamente, suponho, poderão ser levadas aos seus futuros alunos.

Por último, na aula, perguntei por que acharam que foi escolhido o autor Nicomedes Santa Cruz. Muitas foram as respostas e com elas houve uma construção detalhada do que seria a resposta final: a reinvenção de poesias nos espaços que não nos dão liberdade de ser e esse reinventar-se vem a partir da persistência de resistir e manter vivas essas identidades.

Nicomedes Santa Cruz, nascido em 4 de junho de 1925, abandonou seu trabalho e se dedicou a conhecer o Peru e toda América Latina. Logo após, voltou ao seu país e tentou reviver, com sucesso, o folclore afro peruano, se tornando assim decimista⁸. Foram escolhidas duas poesias de sua autoria: *Ritmos negros del Perú* (1957) e *América Latina* (1963). Em ambas as poesias pôde-se observar a tentativa de dessacralização dos gêneros da cultura hegemônica nacional a partir de recriações literárias, das formas tradicionais e trazendo

⁸ Que estrutura seu poema ou estrofe de dez versos.

consigo traços dos contadores de histórias a partir de neologismos, sonoridade, repetição intencional e características da oralidade:

*De África llegó mi abuela
vestida con caracoles,
la trajeron lo' españoles
en un barco carabela.
La marcaron con candela,
la carimba fue su cruz.
Y en América del Sur
al golpe de sus dolores
dieron los negros tambores
ritmos de la esclavitud.*

Além de todas as leituras realizadas, uma delas chamou bastante atenção, que é a retomada de sua ancestralidade, ponto que foi trazido e reafirmado mais adiante com as poesias de outras autoras. Notou-se com a leitura e escuta, instrumento possível para esta poesia, a relação entre música e poesia. A dança também é retomada como herança ancestral, trazendo pluralidade na formação cultural como demonstrada em:

*Alguien pregunta de dónde soy
(Yo no respondo lo siguiente):
Nací cerca de Cuzco
admiro a Puebla
me inspira el ron de las Antillas
canto con voz argentina
creo en Santa Rosa de Lima
y en los Orishas de Bahía
Yo no coloreé mi Continente
ni pinté verde a Brasil
amarillo Perú
roja Bolivia
Yo no tracé líneas territoriales*

Muitos neologismos apareceram na segunda poesia destacada em versos imprevisíveis, mas não desassociadas da África, provocando em ambos o reconhecimento entre si e o de sua origem, que é marcada por identidades heterogêneas.

Na segunda unidade, foi trazido como tema central: *a poesia de Nancy Morejón (1944)*, poeta, tradutora, ensaísta e dramaturga cubana. Característica e marco de sua biografia, a ascendência africana de seus pais chama muito a atenção em sua escrita poética. Outro personagem presente em sua narrativa, seu país natal, foi tema da pergunta inicial da aula: há em sua obra a presença de Cuba? Assim como muitos que estudam sua obra, as estudantes também entraram em consonância dizendo sim à vinculação da história de Cuba à sua escrita, desenvolvendo mais tarde outras reflexões acerca.

Em seguida a esses questionamentos iniciais, conversou-se um pouco sobre a história de Cuba, damos a atenção para alguns momentos que foram importantes para entender o país como conhecemos hoje. Essa retomada do passado para entender o presente foi levada até as alunas a partir da ideia de Sankofa⁹, trabalhada por várias autoras e autores brasileiros, que se empenham em reafirmar a negritude a partir da ressignificação do presente para construir o futuro.

Com a leitura breve do que significa Sankofa, para sua compreensão, partiu-se em seguida para a relação que há com o poema trazido. Neste momento foi interessante mencionar a ideia de ancestralidade recuperada e como essas identidades, que insistem em silenciar, sobrevivem nos nossos espaços, em espaços de diáspora. Ler Nancy Morejón se faz necessário e sua obra está diretamente relacionada ao autor anterior, pois apesar de temáticas complementares, destacar produções de poesias negras femininas é elemento fundamental para a construção do saber que não é enviesado que comumente estamos atrelados e condicionados a silenciar.

Para explorar o motivo da escolha dessa autora para a unidade 2, lemos alguns trechos de alguns outros textos para trazer ao debate a necessidade da desnaturalização do silenciamento de narrativas negras, além de apresentar como o rompimento com a lógica de subalternidade pode afetar de maneira positiva a abertura para conhecer outros saberes. Trazemos a confirmação de que nós produzimos conhecimento e que temos outras e outros que vieram antes narrando suas próprias histórias, ocupando o lugar de sujeito e não objeto.

⁹ A origem de sua palavra pode ser traduzida literalmente como "volte e pegue". Para Abdias do Nascimento, "retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro"

Na terceira e última unidade, trabalhou-se com a poesia afro colombiana a partir do recorte feito da obra de Mary Grueso Romero, nascida em 1947 no litoral do Pacífico colombiano, em Corregimiento Chiare Napi, e que se licenciou em espanhol e literatura. É professora, poeta, escritora e narradora oral, e traz consigo essa oralidade como principal característica de suas poesias. No momento que antecedeu à leitura de alguns dados de sua biografia, foi lançado o questionamento à turma sobre o que conheciam sobre a luta afro colombiana, muito presente nas ações e posicionamentos políticos de Mary Grueso. Aproveitei para ressaltar a importância da Colômbia como o segundo país com maior número de negras e negros na América Latina a qual sua população negra veio adquirir reconhecimento de seus direitos somente em 1990.

Autointitulada como “*mujer negra del pacífico*”, sua região está presente em suas produções e em seu trabalho com o ensino de literatura para o público infantil, como ela afirma:

El pacífico colombiano transversaliza todo mi trabajo literário. En mi obra me gusta recrear mi poesia y mi narrativa de hecho el espacio donde se desarrollan las historias es frente al mar con mi gente, mi tierra y mi mar, mi entorno cultural y social, mis versos están todos pasados por água, ya sean dulces o saladas, las tierras que rodean el Océano Pacífico, la manglaría y las palmeras en especial(...) (ROMERO, não datado)

Foi possível analisar, a partir desse trecho, em grupo, como sua fala representa uma relação intrínseca com o Pacífico, na sua relação direta com o mar, questão debatida a partir da leitura do fragmento, baseada também no que discorre Paul Gilroy em seu livro *O Atlântico Negro* (2001). Há uma apresentação de várias formas de pensar a partir do deslocamento nesse mar, o surgimento e fluxo de culturas, agora mais fluidas e menos fixas, demonstrando como o mundo se apresenta com esses cruzamentos.

Outra característica especial da autora escolhida para esta última unidade é apresentar-se como narradora oral. Este momento foi fundamental para que pudéssemos fazer relações reais e afetivas com as lembranças de cada uma. Isso proporcionou uma aproximação com a autora de modo espontâneo e não por isso menos teórico ou menos legítimo. A narração oral se apresentou tanto a partir da autora como pelas estudantes. O resgate à memória e como Mary Grueso Romero e a turma enxergam seus ancestrais trouxeram uma ressignificação do que e de qual seriam as tradições que mais são conhecidas e como elas são representadas.

Com tantas discussões riquíssimas, o próximo passo se deu a partir da leitura de três poesias da autora: *Si Dios hubiese nacido aqui* (2003), *Voz ancestral* (2003) e *Negra Soy* (2008).

Durante a leitura das poesias, algumas questões foram trazidas pelo grupo como os recursos utilizados para demonstrar o funcionamento de estratégias individuais e coletivas para a sobrevivência dos povos mencionados no texto, assim como a resignificação de alguns signos que até então eram centralizados somente no Norte (como a desconstrução da ideia de um Deus e Maria brancos). Como as memórias trazidas pelo grupo, a discussão também trouxe a celebração da memória afetiva contada/cantada na poesia. Uma mistura de protesto e celebração que originou outros debates sobre a atual situação da população negra que ainda exige igualdade, reescrevendo suas identidades.

O enaltecimento da identidade negra feminina, trazendo a valorização das histórias individuais e coletivas foi um fechamento excepcional tratando-se de uma turma completamente feminina que desde o início até o final trouxe contribuições sempre muito relevantes e que possibilitaram muitos outros caminhos de aprendizagem desde a leitura das poesias a partir de um viés estrutural, identificando se era uma décima ou soneto à compreensão e interpretação delas.

Ministrar as aulas na disciplina LETA71 Poesia em Língua Espanhola foi uma experiência fantástica e desafiadora, principalmente dentro das condições nas quais foram realizadas, como o início de um semestre baseado em aulas remotas a partir da pandemia de Covid-19. Confesso que foi um momento muito esperado durante o ano inicial do curso de pós-graduação e que proporcionou vivenciar na prática o que proponho aqui teoricamente. Foi possível desenvolver parte de um curso que desse conta de algumas questões das culturas afro-latino-americanas, apesar das adversidades.

Alguns fatores colaboraram muito para que, mesmo na pandemia e em espaços de aprendizagem diferentes, as aulas fossem planejadas e realizadas com muito afinho e afeto. Mantenho o afeto como fator importante para o desempenho deste trabalho, pois foi a partir desse sentimento que movimentei algumas estruturas para chegar até aqui, como professora da disciplina de tirocínio, junto à minha orientadora que, além de compartilhar orientação e saberes, proporcionou acolhimento em meio aos desafios de uma nova sala de aula.

Uma questão muito importante, que não pode deixar de ser mencionada, foi a escolha de qual recorte iria ser a base para as aulas ministradas por mim. No início do curso, o

primeiro passo foi a escolha das poesias em língua espanhola a partir da perspectiva da negritude. Que fossem poesias de autoras pretas e autores pretos, que durante muito tempo foram silenciados no processo de formação para professoras e professores de línguas. Aceitei e abracei a ideia como tenho realizado em meus posicionamentos políticos em sala de aula. Como ponto positivo menciono que como professora de espanhol no Brasil, na Bahia, posicionar-me a favor da mobilidade de estruturas de uma língua conhecida como branca foi, nesse espaço de ensino-aprendizagem, uma conquista, mas também uma ação tranquila e natural. Bem aceita pelas alunas, ganhei mais coragem para continuar apresentando um pouco do que a academia e a vida fora dela me ensinaram. Além desse aprendizado legitimado, trago como legítimo e revigorante os aprendizados das que vieram antes de mim em minha família.

Muito aprendi também com a professora Marcia Paraquett, pois desde a graduação até aqui as trocas foram múltiplas e enriquecedoras, o que proporcionou uma confiança para montar a bagagem que tenho a partir das minhas vivências nas escolas, universidade e cursos por onde passei. Compartilhar saberes nessa disciplina foi um momento ímpar para minha carreira profissional, mas se tenho que mencionar um aspecto negativo referente às aulas deste tirocínio, menciono o fato do desgoverno que se instaurou em nosso país, naquele momento, que tem ações totalmente desalinhadas com a realidade da população, que pode ser vista nas salas de aula da educação básica à educação superior. Muitos alunos não puderam cursar as disciplinas do SLS, pois não tinham condições tecnológicas e indo mais além, condições psicológicas provenientes de problemas financeiros vindos como avalanche na pandemia, por conta de ações políticas, daquele desgoverno, que teve como objetivo desaparecer com esses saberes que fogem dos heterobranconormativos. Como resposta: uma classe na qual sua maioria era de mulheres negras e de cursos de licenciatura ou bacharelado.

Ao final deste texto, possibilito o acesso aos materiais das unidades trabalhadas na disciplina de graduação, demonstrando a possibilidade de um currículo mais justo e real às realidades das alunas e alunos do curso.

Além do retorno à sala de aula, tive a oportunidade de viver outros momentos e espaços interculturais e descolonizados. Após 11 anos em sala de aula, outra experiência surgiu como um abraço afetuoso de vó com minha primeira tradução do livro: *Insubmissão de Mulheres Negras Nordestinas*, organizado por Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras. Sem dúvida, aprendi muito lendo autoras negras, trans, indígenas nordestinas. Suas narrativas são a expressão de que o corpo negro pode teorizar e construir espaços de visibilidade a partir

de ferramentas consideradas antes apenas do cânone, como no fragmento da escritora Kika Sena (2021, p. 04):

En ese sentido, ¿Por qué no nutrir aún más nuestros niños con nuestras referencias?

Es en el camino del protagonismo de niños negros, viviendo el presente de sus vidas, que tengo creído. Niños negros siendo niños, sin culpa o el miedo del hambre que sienten, pudiendo disfrutar del ahora, sin reservas. Una niña negra sabida de su ancestralidad, de su lugar de origen, es una bomba atómica en el medio de una guerra, molestando los oídos de quiénes no consiguen recordar de lo que se pasó.

Ou no fragmento de Francisca Maria Rodrigues Sena, que teoriza suas experiências e ideias com o ensaio: *Mujeres Negras: Tramando resistências y libertad em Ceará*, que segue:

Escribo este ensayo inspirado en las mujeres que, así como Ana, anónima o públicamente, desafían el orden y, de forma diversa, tramam sus resistencias y logran su libertad. Tengo utilizado el término “tramar” para hablar de la trayectoria de las mujeres negras, pues lo considero potente. De acuerdo con el diccionario Michaelis, tramar significa: 1. Pasar la trama por entre los hilos de urdimbre; entretejer, tejer; 2. Maquinar o armar un completo, conspirar.

Pienso que el primero significado es intrínseco a las dinámicas internas de la autoorganización de las mujeres negras, de las tesis que hacemos juntas y de las relaciones que establecemos entre nosotras. Percibimos que juntas somos más potentes para conquistar espacios, ennegrecerlos y abrir caminos para otras niñas y mujeres negras. Cada vez más, hemos llevado para esos espacios referencias afro centradas y alterado sus dinámicas y metodologías de actuación. Esas experiencias representan conquistas por nosotras celebradas, llenas de divergencias y tensiones, principalmente cuando la blanquitud se siente amenazada por nuestra presencia y por nuestro desempeño, que contrarrestan sus visiones preconcebidas sexista y racistas sobre nosotras. (SENA, 2021, p. 18)

Narrativa potente que sublinha a ameaça sentida pelo poder hegemônico quando as mulheres negras tramam e se organizam. Essa experiência de traduzir mulheres potentes foi um ato intercultural diaspórico, decolonial e libertador, que auxiliou a analisar o corpus desta dissertação, percebendo que é sempre possível potencializar outras narrativas independente do espaço. Como também em um o qual mulheres negras lançaram o olhar feminista e antirracista às ações das instituições na América Latina e, no segundo, promoveram uma agenda com o encontro comemorativo de 30 anos *da Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora*. Nesta rede intercultural de múltiplas narrativas, pude ouvir/traduzir Robeyoncé Lima (primeira advogada travesti preta de Pernambuco e

atualmente co-deputada estadual de seu estado), entrelaçando sua voz com Clemencia Carabalí (ativista de Direitos Humanos na Colômbia e desde dezembro de 2022 é conselheira presidencial para a equidade da mulher) e a primeira vice-presidenta mulher, negra, de Costa Rica. Este tecido de narrativas corrobora com a intenção desta investigação. Já que outros espaços se apresentam como interculturais, será possível descolonizar o currículo e promovê-lo a um espaço, efetivamente e afetivamente, também intercultural? O afeto não pode ser excluído, pois a partir dele surgem a compreensão, a escuta e o diálogo.

4. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES.

*[...]Negro drama, cabelo crespo e a pele escura
A ferida, a chaga, à procura da cura*

*Negro drama, tenta ver e não vê nada
A não ser uma estrela, longe, meio ofuscada
Sente o drama, o preço, a cobrança
No amor, no ódio, a insana vingança*

*Negro drama, eu sei quem trama e quem tá comigo
O trauma que eu carrego pra não ser mais um preto fudido
O drama da cadeia e favela
Túmulo, sangue, sirene, choros e velas*

*Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia
Que sobrevivem em meio às honras e covardias
Periferias, vielas, cortiços
Você deve tá pensando: O que você tem a ver com isso?*

*Desde o início por ouro e prata
Olha quem morre, então veja você quem mata
Recebe o mérito, a farda que pratica o mal
Me ver pobre, preso ou morto já é cultural*

*Histórias, registros e escritos
Não é conto, nem fábula, lenda ou mito
Não foi sempre dito que preto não tem vez?
Então, olha o castelo e não foi você quem fez, cuzão*

*Eu sou irmão dos meus truta de batalha
Eu era a carne, agora sou a própria navalha
Tin-tin, um brinde pra mim
Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias
(Racionais, 2015)*

As palavras têm donos? Ao início da graduação achamos que sim, talvez, e que nós estávamos ali para enxergar um pouco de como essa língua era usada por seus donos. Desde o início dos tempos, fomos forjados a partir de violências que coíbem nossas histórias, porém, quando se desconstrói essa crença, forjamos outros lugares, novas histórias de reexistências, outras formas de reeducação, a partir de letramentos que consideram a raça e o racismo. A autora deste pensamento, Ana Lúcia Silva Sousa, traz o hip-hop como uma agência de letramento, que nos faz pensar a partir de nossos lugares e como nos organizamos. Desta maneira, ela esclarece que:

O letramento é categorizado como de reexistência ao evidenciar que, ainda que não se perceba ou não sejam valorizadas, há no cotidiano uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os sujeitos realizam e que estão ancoradas sobretudo nos referenciais e na história de vida das pessoas. Pode-se dizer que o letramento de reexistência, [...], tem apoio em três vértices que podem estar em diferentes esferas sociais: os letramentos escolares, as experiências de letramento apoiadas nas práticas sócio-históricas e culturais do grupamento de origem e as práticas de usos de linguagem ligados ao momento vivido no aqui agora, seja em movimentos sociais, grupos de lazer, de esportes ou em outros associativismos. (Sousa, 216, p. 69-70)

Sempre acreditamos muito no que dizem nossos professores e professoras e essa confiança se mostra essencialmente genuína. Realmente, quem nos mostra o caminho do conhecimento merece todo o reconhecimento e possibilitar discussões sobre relações raciais são de fundamental importância independentemente de como alguém se identifique – reconhecendo, pensando, valorizando e exercitando outros tipos de letramentos.

Volto um pouco no tempo, para o período da minha educação básica, que tive professoras e professores que foram fundamentais para que estivesse hoje onde estou: professora Simone Ribeiro de Linguagens, professor Rubens Eduardo de Biologia, professor Otamar Abreu de Matemática, Katiane Onofre de Artes. Elas e eles e muitos outros confiaram no potencial de uma criança e jovem negra, de Cajazeiras. Como não confiar genuinamente em quem confiou em mim?

Nesta nostalgia e tentativa de reconhecimento do que me foi proposto para que pudesse iniciar minha desconstrução, é necessário tensionar como foi a formação dessas professoras e professores. Pensar quais caminhos tiveram que percorrer com dificuldades maiores de acesso, quais experiências estiveram a partir dessas vivências, quais

posicionamentos políticos construíram para que pudessem realizar movimentos de mudança naqueles espaços e conseqüentemente valorização de seus estudantes, para que se sentissem confiantes em seguir com seus sonhos e saberes. Por quais brechas passaram para promover uma aula mais intercultural.

Para o filósofo cubano, Raúl Fonet-Betancourt¹⁰ (2006), o conceito de intercultural embriada à filosofia, que trago aqui como uma teoria transversal para auxiliar na compreensão do ser intercultural na formação profissional, está relacionado à América Latina e é de fundamental importância, pois tensiona, neste espaço, o Norte-Sul.

Interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción. Pero éste es precisamente el horizonte que oculta la cultura de las (supuestas) evidencias. En sentido estricto allí donde reina la evidencia no se da siquiera la necesidad del discurso o de la argumentación. Mejorar las condiciones para nuestras teorías y prácticas de la interculturalidad supone así hacer la crítica de las consecuencias de la expansión de esa cultura filosófica dominante finalizada por el ideal de la evidencia y seguridad absoluta, que requiere siempre la univocidad. Y me parece que esa labor crítica debe ser doble. Pues por una parte está el momento de crítica cultural, esto es, de crítica de la cultura propiamente dicho, que contemplaría la crítica de las “evidencias estructurales” en las que nos movemos y que condicionan, por consiguiente, nuestras actividades culturales estructurales. Pensamos, por ejemplo, en la institucionalización de las “evidencias” de la cultura dominante en los dominios de la economía, de la política, de la investigación científica, de la educación, tanto primaria como secundaria y superior, de la difusión cultural o de la información. En todos estos campos estructurales, como en muchos otros que no he mencionado, funcionan, “evidencias” que excluyen alternativas posibles sistemáticamente y que deben ser criticadas como lo que en realidad son: potencias aniquiladoras de diversidad y disenso. (FORNET-BETANCOURT, 2006, p. 12-13)

A filosofia intercultural, defendida por Fonet-Betancourt, é ferramenta teórica para empreender uma outra proposta descolonizada, que amplie o debate e, conseqüentemente, ações de acolhimento dessas diversidades, seja no ensino primário, secundário ou superior.

Ressignificar a sala de aula como espaço de diversidade e aliar o currículo às identidades que estão ali já se mostra um posicionamento político que respeita e escuta outras possibilidades de saberes, ressaltando potencialidades que a sociedade insiste em invisibilizar. Quando existe

¹⁰ Ver conversa completa em: <https://www.youtube.com/watch?v=Eh4KqoUp21E>. Acesso em: 21 dez. 2022. Ou ainda ver palestra do autor em: <https://www.youtube.com/watch?v=jTwnaqQvIgQ>. Acesso em: 21 dez. 2022.

um movimento de mudança desses sujeitos, outros sujeitos também se transformam, trazendo consciência decolonial da diversidade para várias dimensões, seja através da palavra cantada, contada ou escrita. Silvia Rivera Cusicanqui (2015), em uma conversação em Oaxaca, México, realizou algumas reflexões a partir de uma proposta intercultural e decolonial, de como a ideia da palavra é componente fundamental para o entendimento de como discursos descolonizados podem ser concebidos.

Para Cusicanqui (2015), a palavra também é considerada como uma prisão, que utilizada como ferramenta das instituições, nos faz reprodutores e não criadores de narrativas. Sempre baseada na ideia da centralidade, de um único discurso, os espaços, que são políticos, são dominados a partir da palavra daqueles que se denominam donos dela. “Todos somos colonizados y nos compete descolonizarnos” (CUSICANQUI¹¹, 2015), ou seja, repensar estruturas a partir de experiências do sul global, que rompem com a prisão da linguagem colonizadora e das evidências mencionadas por Fernet-Betancourt, através da palavra nossa.

Assim, trazendo à luz novamente, a formação de minhas professoras e professores, seguramente houve ferramentas que proporcionaram romper com a lógica colonial, a partir do momento em que possibilitaram diálogos pluridiversos¹², sem purezas impostas, como explica Cusicanqui (2015), mas a partir de epistemologias que são entendidas como promíscuas e impuras. A pureza paralisa nossas identidades, já que não podemos nos encaixar nela, já que não somos.

Quando, em espaços educacionais, se é dada a confiança para escuta dos diversos lugares de cada estudante, são fortalecidos gestos decoloniais, que permitem a reconstrução de sociedade com menos ou talvez utopicamente sem hierarquias, abrindo caminho para outras cosmovisões, onde as identidades passam a assumir o papel de protagonistas. Essas reflexões já foram propostas por Paulo Freire (1996, p. 14-15), constatando-se que é possível

¹¹ Conversa del mundo: Silvia Rivera Cusicanqui e Boaventura Sousa Santos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU&t=508s>. Acesso em: 21 de dezembro de 2022.

¹² Entendo Pluridiverso como o que sugere Ana Cebrián Martínez, Madrid, abril 2012, em seu artigo intitulado Emoción y Pluridiversidad. “La emoción es básica cuando hablamos de pluridiversidad por ejemplo, entendiendo ésta como lo específico de cada uno de nosotros, independientemente de nuestro sexo, origen, religión, educación, etc. Si queremos atender a esta pluridiversidad del aula debemos de formarnos en inteligencia emocional, o explotar esa parte empática que todos tenemos en mayor o menor medida, utilizar la diferencia como punto de partida, como realidad incuestionable. (MARTÍNEZ, 2012, p. 01)

uma educação crítica e intercultural, naquele momento, inicialmente através da relação entre educador e educando:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Assim, são necessárias ressignificações propostas por professoras formadoras e formadores, que permitam o acesso a uma aprendizagem com criticidade, levando a linguagem científica e política para além das grades hegemônicas que encarceram grupos e outros modos de vida. Nesses contextos, que sejam levadas em consideração as experiências vividas ainda fora do muro da sala de aula, em diálogos plurais, rasurando o colonialismo interno de cada indivíduo. Assim, Freire (1970, p. 44) nos propõe refletir sobre a ideia de que a educação deva ser problematizadora, através de práticas de liberdade:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Sugere também que:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração

nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. (FREIRE, 1970, p. 45)

Concordando com Paulo Freire e entendendo-me inserida em uma prática libertadora, foi necessário também compreender o que significa ser professora negra de espanhol no Brasil, na Bahia, hoje em dia, o que se espera de um curso de licenciatura e o que verdadeiramente se vive na educação básica. Ser professora negra de espanhol no Brasil, na Bahia, traz reflexões a partir deste lugar e desde o início da prática profissional tem sido uma tarefa a fim de reconhecer as epistemologias fora do território da universidade. Certa de que as ideias devem ultrapassar fronteiras, esse trânsito não deve acontecer somente de fora para dentro, mas também de dentro para o mundo. Não há como pensar o espanhol sem as relações identitárias com a Bahia, Salvador, já que um diálogo entre o local e o global, como afirmava Benko (2002) “adquirem papel fundamental no desvendamento de ambos. Local e global são, com efeito, duas ordens imbricadas contraditórias e insuportavelmente dialéticas”. Assim, falo deste território assumindo práticas políticas para dialogar com outros, a fim de estabelecer movimentos contrários ao silenciamento.

Caí nesta profissão e durante todos os dias, tanto na sala de aula da universidade como no estágio, eram dias de novidades e desafios, o que me leva a compreender o que Ailton Krenak quis dizer com:

Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar de paraquedas coloridos. (KRENAK, 2020, p. 30)

Nesta queda, os paraquedas coloridos eram meus sonhos de mudar o mundo. O espaço antes confinado, se converteu em um mundo de possibilidades aguardando para serem vividas. Estes paraquedas também foram costurados de tudo que me fez como mulher preta até então.

Ou seja, que aproveitemos os desafios propostos para mostrar todo nosso repertório que vem sendo construído ao longo do caminho de formação. As manobras de sobrevivência foram possíveis de serem realizadas porque outras professoras e professores que vieram antes de nós as fizeram, então por que não alimentar a resistência de ser professora para uma sociedade que é “especialista em criar ausências” (KRENAK, 2020)? Dessas ausências,

discorrerei mais adiante, pois aprendemos a transformar as ausências também em afetos e força.

Ser professora negra em Salvador é um processo árduo contínuo, pois as demandas que nos são exigidas não são oriundas apenas deste tempo atual e ser professora, preta, de espanhol, da periferia ao centro de Salvador, na Bahia, traz consigo um impacto na relação da língua com o resto do mundo e do que ela deseja representar como modelo, sendo apenas europeia, através das políticas linguísticas espanholas, que apagam culturas diferentes das suas. Esses diferentes marcadores sociais (gênero, classe, raça, entre outros), influenciam de forma direta em nossas experiências de vida, incluindo, conseqüentemente, o processo de licenciar-se. Apesar das experiências serem individuais, ser professora de espanhol aqui, revela um único panorama possível, para as identidades hegemônicas, o de subalternização nos mais diversos âmbitos: financeiro, social, teórico. O menosprezo de profissionais com este perfil é um produto das instituições, e da identidade branca, que não querem este tipo de interferência em seu poder.

O território da graduação, da universidade, é também lugar que se reconhecem marcadores sociais que coexistem, interseccionados, incidindo nas vivências de cada um confirmado pelo conceito de Interseccionalidade, proposto pela primeira vez por Kimberlé Crenshaw, em 1959. Em 2002, este conceito é reafirmado por ela e ajuda no entendimento do que é ser profissional de línguas no Brasil:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p.177)

Como caminho para entender essas diversas articulações que atravessam quem somos, tensiono a partir desse conceito, a reflexão sobre as estratégias que estruturam as barreiras que tentaram sobressair a fim de cancelar a possibilidade de existir como licenciada neste espaço que é antidemocrático para uma parcela da sociedade. Por isso, trago a ideia de que ser professora preta de espanhol no Brasil é fazer política, com intersecções a diversos

marcadores. Para Karla Akotirene, pensadora negra contemporânea baiana, na interseccionalidade:

[...] a interseccionalidade se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxergá-las como identidades. Uma vez no fluxo das estruturas, o dinamismo identitário produz novas formas de viver, pensar e sentir, podendo ficar subsumidas a certas identidades insurgentes, ressignificadas pelas opressões” (AKOTIRENE, 2019, p. 46).

A partir não somente de nossas escritas, mas através de nossos corpos, pensando as identidades dessa língua no plural, promovendo reescritas epistêmicas, já que nossos próprios corpos são um ato político que tenta superar as dificuldades na licenciatura, microcosmo de um problema maior.

Tomo como referência, para realizar esse diálogo, alguns dos documentos oficiais no Brasil e apresento como é constituído um componente curricular: carga horária, discente, ementa, objetivos, metodologias, conteúdos programáticos, bibliografia e bibliografias complementares.

4.1. AFINAL, O QUE É CURRÍCULO?

Há lugar para nossas autorias no território político dos currículos de formação e de educação? Início com este questionamento a fim de examinar quais diversidades estão contempladas, atualmente, no currículo de licenciatura e como interpretamos as que são trazidas nesses documentos. Nos sentimos representados por essas propostas?

O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Mesmo que tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. Nesse nível, a política curricular tem de ser lida, ao menos em parte, como representação de uma outra coisa, como um mito, no sentido de Barthes. Elas estão ali como um signo, como um significante. (SILVA, 2010, p. 10-11)

Muitos conceituam currículo como uma dicotomia entre prescrição e prática dessa prescrição, que não se agregam multiplicidades vivenciadas. Esta conceitualização, de certa forma, permite que a partir de uma hierarquia de poder, ele seja apenas uma ferramenta final que confortavelmente não ultrapassa as margens dessas categorias. Os currículos não podem ser considerados o fim de um processo, porém um começo e caminho para que possamos atingir um lugar (des)(re)construído que abrace realidades.

Há que existir uma movimentação contínua coletiva, ou seja, que a elaboração dessas propostas seja pautada em uma diversidade que inclua a quem verdadeiramente elas afetam. As tensões virão e não devem ser amenizadas, pois desta forma, com o conforto tensionado levando a uma desacomodação, pode-se perceber algumas das narrativas que compõem as realidades que deverão ser aplicadas.

Considerar a existência de outros saberes é forçar que os currículos, desde sua concepção, sejam reconstruídos através de práticas não restritivas. Arroyo (2015, p.50) ainda afirma que:

Se a educação é um processo intencional, político em construção histórica, o currículo de formação de docentes-educadores/as e das escolas terá de ser uma construção histórica política intencional a ser assumida pelos movimentos sociais e pelos intelectuais que analisam e teorizam essa nova consciência de mudança.

Ou seja, se não há incorporação dessas mudanças na consciência docente, de forma sucessiva, a educação intercultural, crítica, a qual o currículo defende não será possível de ser alcançada.

É possível reconhecer e gerar novas epistemologias não hegemônicas, a partir de outras identidades como produtoras e protagonistas de seu próprio saber, indo na contramão da universalização cultural ditada pelo poder europeu. Desta forma, como os pensamentos outros colaboram nas reestruturações políticas dentro de um currículo de formação para professoras e professores para que as travas colonialistas não sejam adotadas de modo que possam aparecer outras culturas, que gerem mudanças sociais? Para Alvarado (2008, p. 111):

Se hace necesario dar oportunidades educativas que brinden a las culturas marginadas un contacto permanente con su realidad histórica, proyectándose en un camino de transformación. En este arduo camino, se forja una visión humanista a través de un proceso dinámico de intercambio permanente de saberes alternativos, proponiendo a su vez una teoría pedagógica diseñada para fomentar el accionar social de los invisibilizados culturalmente, donde a través de la praxis se logren integrar nuevas cosmovisiones. De esta manera, la educación decolonial “surge como una propuesta emergente que requiere

ser consolidada en la reflexión y debate crítico a través del diálogo en diferentes perspectivas del saber.

As circunstâncias político-sociais materializadas na prática podem forjar uma proposta consolidada em epistemologias de outros territórios, onde a reflexão contínua nos leve às bases epistemológicas que fundamentam as escolhas curriculares e conseqüentemente a práxis. A teoria e prática devem interagir continuamente e essa relação é capaz de produzir, se cumprida, um contexto educacional mais decolonial, onde a reflexão encontrada na ação sinaliza um diálogo que confronta bases teóricas que silenciam. Para essa análise de como o currículo se apresenta, acesso a resolução CNE/CP N. 1 de 18 de fevereiro de 2002, anterior à que rege os cursos de licenciaturas atualmente, que diz sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professoras e professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

No artigo dois, inciso II desta resolução: é obrigatório o acolhimento e o trato da diversidade como outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, já no artigo 3, desta mesma resolução, pede-se a coerência na prática, ou seja, que o ensino-aprendizagem funcione como “processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos” (BRASIL, 2002, p.1). Nestes dois artigos da resolução, se percebe a necessidade de teorizar, ou seja, utilizar-se da lei, a partir das experiências de culturas que estão em um lugar de inexistência ou que não são protagonistas de si mesmo.

Na resolução atual, N° 2, DE 1° DE JULHO DE 2015, consideram-se outras questões tão relevantes quanto às tratadas anteriormente, tais como:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar;
- b) unidade teoria-prática;
- c) trabalho coletivo e interdisciplinar;
- d) compromisso social e valorização do profissional da educação;
- e) gestão democrática;
- f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

Traz ainda informações sobre como poderia ocorrer a formação de profissionais:

A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação

dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; (BRASIL, 2015, p.4)

É importante a leitura destes documentos para tensionar algumas reflexões: o novo documento pontua que o processo de formação deva acontecer em consonância com as mudanças educacionais e sociais, fazendo prevalecer o respeito às diferenças e levando professoras e professores egressos a ser direcionados à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. Esta consonância entre práticas, segundo a resolução de 2015, deve ainda estar presente nos currículos, mas deixando explícito que haja a autonomia de professoras e professores.

É necessário que analisemos este paradoxo entre o que está no documento e as escolhas realizadas no processo do curso de licenciatura. Apesar de incitar a autonomia, o próprio documento sugere que sejam seguidos alguns requisitos que estejam de acordo com a realidade da educação atual e das formandas e formandos para que possam também levar este pensamento crítico para a sala de aula da educação básica. O currículo se faz a partir dos diálogos estabelecidos entre as diferenças que se encontram, de modo que, acredito, seja possível uma formação que inclua o diverso.

Mas por que falar de currículo do curso de licenciatura em uma universidade federal? O Brasil passa por conjeturas sociopolíticas que tratam de eliminar qualquer identidade que fuja do padrão estabelecido pela sociedade. Constar um currículo que garanta direitos básicos a partir de conteúdos interdisciplinares é totalmente oposto aos interesses desse sistema, ou seja é mais vantajoso seguir um colonialismo, onde há limites culturais e econômicos, que fortaleçam ainda mais seus poderes e hierarquias. A seguir, evidencio o que o definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de 2015.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução. (BRASIL, 2015, p.11)

Verifica-se que há predominância, a partir dos incisos selecionados, de exigências que não são baseadas em bases eurocêntricas, ou seja, estimula a reflexão para as identidades que circulam nos espaços onde estes currículos são inseridos. Não acionar essas bases implica ainda em seguir uma dicotomia social, que não rompe com a ideia de unidade. Isto impacta diretamente nas escolhas feitas dentro da sala de aula da licenciatura, pois aquela sujeita negra e sujeito negro, formandas e formandos, que foram descorporificados antes, seguem sendo silenciados, já que não acessam teorias desses povos neste tempo-espaço.

O currículo está em nossas práticas e é uma ação cotidiana a serviço da universidade e de públicos que estão além das divisórias físicas que têm. Se nos dão oportunidade, agora legitimada, de pensar a sociedade a partir de outras epistemologias, por que não o fazemos? É possível pensar o currículo composto por regras mais suleadas, que possa proporcionar um caminho para nossa autonomia política e não uma ferramenta para validar o silenciamento dessas identidades. Após muitos diálogos e escutas entre muitas *lives* as quais tive o prazer de assistir em 2020, a conclusão era pontual e certa, temos que operar nos desvios “negritar”. E que seja a partir do que nos fornecem os documentos considerados oficiais, pensando, mesmo a partir de brechas, nas identidades negras e valorizando-as a partir de seus próprios lugares, pois também são corpos que teorizam.

Vivemos uma conjectura sociopolítica estruturada em pontos que divergem do que exige as bases curriculares, e da própria realidade do nosso povo, encarcera os saberes de quem nunca esteve em posição de visibilidade ou como detentor também de conhecimento e que direciona seu saber para fora de si. Retomando um documento oficial, é possível analisar de que forma se insiste em silenciar algumas culturas, mesmo que haja uma legitimação delas em normas. Podemos identificar como nossas escolhas não são aleatórias ou inocentes. É necessária uma produção permanente de alternativas e ações decoloniais constantes para que haja a possibilidade de encontrar diferenças e semelhanças reais entre os saberes que são dispostos nos currículos.

Considero aqui o currículo, reiterando a ideia de Silva (2010), como prática discursiva, do que se produz na sociedade, mas embora representação, não confere como transcrição da realidade, e sim como uma transcrição que o torna real, como a prática: se não aprendo na formação na universidade, não irei ensinar na escola o que não vi. Considerado desta forma como fetiche (SILVA 2010), pois coloca alguns saberes como conflituosos, o currículo é território onde podemos ver a visão do mundo e como ele é desejado por alguns grupos da sociedade, pois é nele que se reproduz, ainda, identidades como forma de reafirmar os poderes que já dominam muitas dimensões. São as mesmas identidades que sempre estão presentes como regra curricular.

Nesta competição identitária, pois não deixa de ser, são retiradas a todo momento nossas ferramentas para lutar e isso é totalmente desigual. As armas, mencionadas aqui não apenas de maneira ilustrativa e metafórica, são de posse das identidades que sempre decidiram quem sobrevive à história da sociedade.

Se currículo é fetiche, questionar um currículo é um relevante questionamento. Perpetuadas ações como esta, se converte o currículo em território de apagamentos, que auxilia no processo antidemocrático, insistente na sociedade mundial. É preciso tornar esse território um espaço democrático fortemente mantido, que proporcione conhecer e acessar outras epistemologias, não como exceções dos programas apresentados às e aos estudantes em formação. Há que existir movimentos cada vez mais potentes, e já estamos realizando, para combater as novas estruturas políticas neocolonialistas e puristas, que querem higienizar, por exemplo, a universidade pública, tornando-a branca heteronormativa e conseqüentemente excludente novamente.

4.2. O CURRÍCULO DE LETRAS COM LÍNGUA ESPANHOLA DA UFBA

O Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia oferece habilitações em 3 processos de formação: 1) Letras Vernáculas; 2) Língua Estrangeira Moderna ou Clássica; 3) Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna ou Português como Língua Estrangeira. Os dos primeiros cursos podem ser realizados em dois formatos: licenciatura ou bacharelado. Escolho fazer o recorte no curso de licenciatura/espanhol, já que tem como objetivo a formação de professoras e professores de línguas para que possam atuar no ensino fundamental e médio.

Inicialmente, a construção do currículo da universidade se mostra totalmente veiculado à demanda fora da universidade, ou seja, às demandas das escolas públicas e privadas, lugares onde professoras e professores acionarão o que construíram na graduação e desta maneira, pode-se reconhecer que as políticas linguísticas vêm incidindo diretamente na forma que se desenvolve programas curriculares e fortemente na situação do ensino do espanhol no Brasil. Isso conseqüentemente se reflete no número de vagas ofertadas pela universidade (atualmente são oferecidas mais de 400 vagas anualmente). As políticas linguísticas precisam ser vistas a partir de duas perspectivas:

da perspectiva das políticas linguísticas propriamente ditas, como políticas públicas, por um lado, e por outro, que, para a CAPES, é uma área da linguística, dentro da sub-área de sociolinguística ou de linguística aplicada, com uma história de uns 60 anos no meio universitário ocidental, e recém na adolescência no Brasil. (OLIVEIRA, 2016, p. 383-384)

. Como políticas públicas, deve-se registrar sua importância mediante a necessidade de estabelecer uma orientação curricular que relacione o aprendizado do formar-se docente através, inclusive, de epistemologias negras. Como área da linguística aplicada, o que se espera são reflexões sobre o que existe, que tenham como desfecho propostas mais críticas que demonstrem o caminho paralelo e eficaz entre ciência e prática cujo objetivo seja bases curriculares que acolham as diferenças. Ainda sobre o currículo do curso de espanhol da UFBA, verifica-se que há exigências mínimas sobre o perfil do graduando¹³ durante o processo de formação, essas exigências estão disponíveis no site do curso de Letras, são elas:

O graduando em Letras deverá demonstrar capacidade de utilizar os recursos da língua oral e escrita, de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos e de desempenhar o papel de multiplicador. Para alcançar tais objetivos, toma-se como referência o seguinte perfil:

- domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem;
- capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta;
- domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira;
- capacidade de analisar, descrever e explicar, sincrônica e/ou diacronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua;

¹³ Documento disponível para leitura completa em: <https://letras.ufba.br/graduacao> que apresenta o curso, competências e habilidades a ser desenvolvidas, orientações e perfil do graduando.

- capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam as investigações da língua e da linguagem, da literatura e da cultura;
- domínio ativo e crítico de um repertório representativo de obras literárias e culturais em língua portuguesa e/ou estrangeira e capacidade de identificar suas relações intertextuais;
- domínio de conhecimento teórico e histórico-cultural necessário à reflexão sobre conceitos e tipos de expressões textuais;
- domínio de repertório de termos especializados que instrumentalizem o graduando para discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua, da literatura e da cultura;
- capacidade de atuar como professor e/ou pesquisador e/ou consultor e/ou tradutor e/ou revisor;
- capacidade de desempenhar papel de mediador, de modo a possibilitar a formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e promover o desenvolvimento da criatividade nos campos linguístico, cultural e estético;
- atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento interdisciplinar e a utilização de novas tecnologias;
- capacidade de reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento.

As características mencionadas acima são fincadas na ideia de que conhecer a língua se dá a partir de sua gramática e que esse conhecimento deva ser investido também na área da investigação acadêmica. De fato, o documento se apresenta muito mais conservador que aberto. Descrito como referência para quem busca esta licenciatura, as orientações se configuram como limitantes e menos acolhedoras à diversidade e realidade da graduanda e do graduando. O perfil solicitado está orientado, todavia em um saber ocidental, que como bússola, direciona para que se conserve um enquadramento acadêmico que, como afirmam Jùnior e Ude (2010, p. 164), atuam “como elementos arbitrários no condicionamento das configurações sociais e cognitivas de forma prática, bem como na racialização das relações intersubjetivas e materiais, o mote “NORTEador” desse sistema de dominação.” Para negritar¹⁴ esta informação, demonstro no quadro abaixo como estão dispostas as características que se configuram como mais abertas e libertadoras.

¹⁴ Termo utilizado para fazer oposição ao termo comumente utilizado: “clarear” que sugere relação à norma branca, que se opõe ao negro, entendido como pejorativo e relacionado ao que é ruim. Já que esta dissertação se propõe antirracista e apresenta autoras e autores negros, negritar é chamar atenção para outras possibilidades de narrativas oriundas de um corpo negro.

Quadro 1 – Características do perfil da graduanda e do graduando.

CONSERVADORAS	ABERTAS
Domínio de diferentes noções de gramática.	Domínio ativo e crítico de um repertório.
Organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta.	Capacidade de atuar como professor e/ou pesquisador.
Domínio teórico e descritivo.	A possibilitar a formação de leitores críticos, desenvolvimento da criatividade.
Analisar, descrever e explicar, sincrônica e/ou diacronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua.	Atitude investigativa.
Capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias.	Capacidade de reelaborar e articular dados.
Domínio de conhecimento teórico, expressões textuais.	
Domínio de repertório de termos especializados.	

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Características mais focadas na estrutura da língua escrita padrão e em seus conceitos aparecem com mais frequência (58%) no perfil exigido, porém quando o documento discorre sobre o desenvolvimento ao longo do curso, ele se mostra mais aberto e crítico, já que se exige que futuramente professores possam:

- compreender, analisar e produzir textos de gêneros variados;
- ler, produzir e traduzir textos em diferentes linguagens;
 - descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira, em diferentes contextos;
- ler e analisar criticamente textos literários e culturais e identificar relações de intertextualidade;
- estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outras práticas discursivas;
- relacionar diversos tipos de textos com seu contexto de produção e recepção, e com o momento presente;

- interpretar os diferentes gêneros textuais e registros linguísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para tal interpretação;
- compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos linguísticos e literários e conduzir investigações sobre língua, linguagem, literatura e cultura e sobre problemas relacionados ao ensino/aprendizagem da língua e respectivas literaturas, nos diferentes níveis.

Um sistema democrático de ensino/aprendizagem na licenciatura pode ser desenvolvido a partir de diálogos e do exercício da escuta daqueles que já passaram pelo processo, a fim de que não haja uma cristalização e que se converta em práticas que não silenciem outras possibilidades formativas, mais abertas. Este documento demonstra que a professora ou professor têm a autonomia para, a partir dele, gestar uma educação mais crítica ou não.

Quando pequena qualquer possível enfermidade era tratada com folhas. A cura vinha do sagrado, que era acionado pelas mais velhas da família, aquelas que sabiam e que não poderíamos jamais deixar de ouvi-las. As rezas que eram feitas nada mais são que ações que corriam na contramão da colonização do ser e de seus saberes. Assim como as curas, que buscavam minhas mais velhas para nossas enfermidades, inevitavelmente buscamos a cura individual ou para o coletivo a partir dos espaços formais de educação. A descolonização do ensino de línguas nesses espaços, com e a partir do currículo, virá a partir do desafio de sair do eixo epistemológico que silencia afro-latinos produtoras e produtores de conhecimento, pois o currículo sempre serviu para reafirmar as ideias que insistem em dominar nossas mentes e nossos corpos. É necessário fazer um caminho contrário também, assim como fizeram minhas mais velhas, indo contrariamente à hegemonia que as queriam moldadas para o silenciamento nas cozinhas da casa grande.

Por que não aquilombar os currículos como nos aquilombamos para formar a América Latina que hoje conhecemos? Mesmo com reformulações atuais no currículo de língua espanhola, a colonialidade se faz presente e como discorre Aníbal Quijano (2006), que classifica a colonialidade em 4 eixos, tomemos dois deles que podem ser identificadas como colonialidade do ser e do saber. A colonialidade do ser é desempenhada através da desumanização, ou seja, da não humanidade das vozes das culturas afro-latinas, da inferiorização e subalternização, pois quando são expostas, aparecem em um lugar folclórico ou marginalizado. A colonialidade do saber é percebida a partir da tentativa de manter o

conhecimento único como referência, ainda. É preciso romper e promover uma manutenção desses documentos, racializando e colocando em prática um processo de escuta, principalmente em tempos em que a situação política do país aponta para o fortalecimento do colonialismo na universidade e fora dela, com cortes orçamentários, cortes de autonomia e tentativas de privatizações após estratégicas decisões do mandato de Jair Bolsonaro (2019-2022). Na verdade, a situação de degradação do sistema educacional do Brasil foi iniciada no golpe sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016. De que maneira podemos permitir outras realidades epistemológicas nestas condições?

É possível compreender que há possibilidade de um currículo diverso e democrático, que acolha essas corporeidades¹⁵, a partir, por exemplo, da ancestralidade dentro da formação e da perspectiva da Pedagogia da Ancestralidade, como traz Kiusam Oliveira¹⁶ (2009), que se mostra como ato político de reintegrar memórias que foram silenciadas na construção da América Latina, da Língua Espanhola. Ademais, as culturas afro-latinas, foco deste estudo, resistiram por muito tempo, sobrevivendo às ameaças de eliminação e aos silenciamentos.

4.3. ANÁLISE DO CORPUS

A Universidade Federal da Bahia foi criada pelo decreto nº 9155 de abril de 1946 e o curso de letras é o mais antigo do estado da Bahia. Antes o curso estava situado dentro da Faculdade de Filosofia da Bahia, onde funcionavam os de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Germânicas. A partir do decreto nº 62241 de 8 de fevereiro de 1968, foi criada uma

¹⁵ Para Kassandra Muniz (2020), precisamos reconhecer que a corporeidade impacta nossas formas de construir sentidos sobre os sujeitos e suas identidades sociais. Existe um problema na perspectiva ocidental porque ora elide completamente corpo de suas análises; ora o traz apenas para marcar sua diferença e transformar em exclusão, produzindo subalternidades pautadas em modelos do que, em uma sociedade erigida em normatividades, seria normal ou anormal. Se o campo da LA, que se pretende p. 503 de 508 Danilo C. P. SILVA; Iran F. MELO 503 crítica, indisciplinar e transgressiva, praticar a indissociabilidade entre linguagem e corpo, temos menos chance de incorrer em visões que excluem ou subalternizam certos corpos porque não entram nas normatividades impostas a todos e mais sentidas por quem é construído como dissidente devido às questões de raça e sexualidade principalmente.

¹⁶ Para Kiusam Oliveira: 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).

unidade exclusiva para o curso de letras. Antes ocupava a Praça da Piedade, em seguida a Avenida Joana Angélica e atualmente o Instituto de Letras está em Ondina. Todo esse processo de deslocamento durante o tempo e espaço diz muito sobre o próprio processo identitário do curso. Em 1968 o golpe de 1964 completava 4 anos e os estudantes universitários das instituições públicas acionavam suas críticas a partir de movimentos simbólicos, como o trote. Desde ali, se apresentavam protestos pela liberdade de expressão e liberdade cultural, que deveriam colaborar para engajar novas lutas que traziam como tema também a liberdade de conhecer e festejar o que é do outro.

O currículo de letras constituiu-se, inicialmente, de modelo para outros cursos de demais instituições (públicas e privadas) no estado da Bahia. Sua grade curricular deve ser cumprida com duração mínima de 3 anos, média de 4 e máxima de 6. Ao final do curso, a egressa ou egresso receberá o título de Licenciado em Letras (com habilitação em espanhol). A integralização curricular está estruturada em: atividade complementar (atividades extracurriculares) com 200 horas, disciplinas obrigatórias compostas por 2108 horas, disciplinas optativas com 408 horas e optativas em educação com 204 horas (o que equivale a 2 disciplinas). Estas informações são relevantes para elucidar o corpus que foi analisado nesta pesquisa, os programas de 7 disciplinas, dentre elas 6 são obrigatórias e 1 optativa, entre os semestres 2021.1 e 2022.2, organizando-as da seguinte forma:

Quadro 2 – Disciplinas que compõem o corpus desta investigação.

CÓDIGO DAS DISCIPLINAS	NOME DAS DISCIPLINAS	NATUREZA DA DISCIPLINA
LETA71	A poesia em Língua Espanhola	Obrigatória
LETB21	Leitura de produções artísticas em Língua Espanhola	Obrigatória
LETB22	Leituras de produção da mídia em Língua Espanhola	Obrigatória
LETA74	O romance de Língua Espanhola	Obrigatória
LETA76	O teatro de Língua Espanhola	Obrigatória
LETA68	O conto de Língua Espanhola	Obrigatória

LETA36	Leitura de textos em Língua Espanhola	Optativa
--------	---------------------------------------	----------

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Por que escolho o literário? Dentre 7 programas, 5 são de disciplinas literárias. A escolha se deu de maneira natural inicialmente e se consolidou por enxergar a literatura como um território mais aberto e que se amplia para as mais diversas manifestações. Vale a ressalva de que para todas as disciplinas selecionadas são exigidas outras como pré-requisito para seu cumprimento, seja a LETA10 (introdução aos estudos literários) ou LETB38 (língua espanhola em nível avançado). A primeira disciplina que serve como pré-requisito deve ser cursada ao início do curso e sua perspectiva, a partir da minha experiência como estudante do curso de letras da UFBA, está baseada, majoritariamente, em autores brancos, do Norte global. Recordo a importância que existe em conhecer determinadas produções advindas desses autores, porém acredito que, desde o início do curso, estudantes possam entrar em contato com outras narrativas.

A possível (in)visibilização de culturas afro-latinas em um curso de letras, na oferta das disciplinas, que está inserido em uma cidade de população em sua maioria negra, mostra indica que estes povos estão sendo deslegitimados em detrimento de outros. Para Camila Moreira de Jesus (2017, p. 71):

No cotidiano, o privilégio concedido a uma parcela da população assume caráter legal. De forma tácita ou expressa, determina posições que representam individual e/ou coletivamente o sucesso de uns em detrimento do insucesso de muitos. [...] As diferenças sociais comumente marcadas pelo racismo apontam para como a branca confere status para além dos corpos e transforma o privilégio em um determinante social que não apenas atribui vantagens, mas as colocam como barreira para ascensão daqueles a quem nega direitos.

Não menos importante que discorrer sobre as culturas negras em língua espanhola, é preciso entender como incide a branquitude e como ela se faz presente nos processos que invisibilizam as culturas afro-latinas na sociedade e possivelmente no processo de formação de professoras e professores. Para esta compreensão, a definição de branquitude de Cida Bento (2022), que relata em seu livro uma vivência quando seu filho lhe contou a reação de

seu colega de classe ao deparar-se com meninos negros limpando vidros de carros, comparando-os como vergonhosa sua relação com os negros escravizados:

O colega de sala do meu filho não conseguia perceber que, enquanto branco e com comentários daquele tipo, ele perpetuava um estigma muito antigo, que desde cedo cria diferenças e hierarquias nas narrativas sobre negros e brancos. O menino não via que eram pessoas do grupo racial a que ele pertence — branco — que haviam protagonizado a escravidão dos negros. E isso, sim, poderia ser motivo de vergonha. [...] A grande questão para mim sempre foi o não reconhecimento da herança escravocrata nas instituições e na história do país, tema a que passei a me dedicar como pesquisadora. Não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos. É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro. Acredito que é preciso reconhecer e debater essas e outras relações de dominação para criar condições de avanço para outro tipo de sociedade e outros pactos civilizatórios. Relações de dominação de gênero, raça, classe, origem, entre outras guardam muita similaridade na forma como são construídas e perpetuadas através de pactos, quase sempre não explicitados. Nesse sentido, concentrei minha atenção na branquitude e nos pactos narcísicos que a mantêm. Ou seja, trata-se de compreender a perspectiva que emerge quando deslocamos o olhar que está sobre os “outros” racializados, os considerados “grupos étnicos” ou os “movimentos identitários” para o centro, onde foi colocado o branco, o “universal”, e a partir de onde se construiu a noção de “raça”. (BENTO, 2022, p. 9-15)

Assim, para propor um debate acerca da constatação se há presença/ausência de autoras negras e negros no curso de formação de língua, se vê necessário problematizar o modelo que desde sempre foi importado, o branco, que tenta se manter ativo mesmo com os avanços de trabalhos acadêmicos que lutam para o estabelecimento de políticas antirracistas. Há muito se propôs a cultura negra como objeto de estudo para a branquitude, mas como forma de manutenção de seu próprio privilégio, referindo-se a essas identidades negras como minorias. Nos discursos que não definem o outro a partir de uma visão longínqua e comercialista, a desconstrução de estereótipos e preconceitos (culturais e linguísticos) ganha forma e espaços de legitimação, todavia não de uma maneira fácil.

Não há como dissociar a branquitude à formulação do currículo e do aprender/ensinar uma língua estrangeira. O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira se apresenta como uma maneira de agir socialmente a partir dela sem fazer a dissociação, posteriormente entre língua e cultura. Sabe-se que no processo de formação profissional encontram-se obstáculos,

comuns à vida, e que quando identificado como incide a branquitude, muitas vezes irão determinar o resultado e a ausência das culturas afro-latinas no curso de formação profissional de línguas nas universidades, remontando uma estrutura de apagamento da representação cultural de corpos negros latino-americanos e seus saberes e de supressão dessas identidades que formam o cenário de ontem e hoje.

Assim, conhecer as culturas onde a língua alvo é falada não se restringe somente às demandas de automanutenção da branquitude, que podem ser definidas, por exemplo, no ensino-aprendizagem de uma única língua espanhola. É necessário fazer uma releitura de nossas práticas para identificar as formas de (in)visibilização dessas culturas no processo de formação de professoras e professores de línguas e, mesmo com desafios, que haja perspectivas a partir de uma abordagem intercultural, que traga aos espaços de formação narrativas além das que trazem a branquitude, como as culturas afro-latinas reexistindo em espaços de representatividade nas universidades, visto que a violência do racismo parte de diversas áreas.

4.4. COMO É E O QUE TEM SIDO FEITO? - ELEMENTOS DO CORPUS

Vale a ressalva de que está em curso a reformulação do currículo dos cursos de Letras, todavia não foi aprovado oficialmente. Em 2019, o Conselho Acadêmico de Ensino da Universidade Federal da Bahia resolve, a partir da Resolução N° 03/2019, processos acadêmicos de criação, reestruturação, alteração curricular isolada e extinção dos cursos de graduação e de pós-graduação stricto sensu. Nesta resolução, foram consideradas algumas definições, que servem de parâmetro para que determinadas alterações sejam realizadas com qualidade para toda a comunidade:

II - reestruturação de curso – proposta de ampla alteração do currículo, inclusive em termos de componentes curriculares, que implique mudança de aspectos gerais do projeto pedagógico de um curso – como perfil do egresso, objetivos e habilitação, no caso de graduação, ou área de concentração, no caso de pós-graduação – para fins de sua atualização ou adequação ao contexto sociocultural e profissional ou em virtude de determinações legais;

III - alteração curricular isolada (simples ou vinculada) – proposta de criação ou de alteração de componente curricular ou qualquer modificação de pequeno porte do currículo de um curso, desde que não implique mudança no perfil do egresso, nos objetivos, na habilitação/área de concentração:

a) alteração curricular isolada simples é aquela que se refere a componentes da matriz curricular do curso de forma que não afete sua integralização e cuja implementação não dependa de obra de infraestrutura ou ampliação do corpo

docente, dispensando, assim, a apreciação e julgamento do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE);

b) alteração curricular isolada vinculada à aprovação do CAE é aquela que se refere à alteração de componente curricular obrigatório ou a outra mudança que afete a integralização curricular, com consequente geração de nova matriz, ou que demande infraestrutura ou ampliação do corpo docente para sua implementação; (UFBA, 2019, p. 01-02)

Como o currículo é o percurso que a egressa ou egresso segue para alcançar o perfil profissional indicado pelo curso, as considerações mencionadas, que se referem às alterações que podem ser realizadas nele, trazem de maneira objetiva como as atividades do documento podem colaborar para que o caminho da aluna ou aluno esteja de acordo às novas demandas da contemporaneidade. Percebemos a tentativa de abertura para a atualização do currículo no que tange às realidades de quem está no espaço acadêmico e fora dele, embora os processos de alterações de cursos de graduação, devam ser protocolados na Unidade Universitária de origem, instruídos pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de pós-graduação stricto sensu com a Proposta de Criação do Curso Novo (PCCN) e a Proposta de Reestruturação de Curso, que devem ser aprovados pelo Colegiado, quando houver, e pela respectiva Congregação da Unidade Universitária,

Além destas definições, alguns procedimentos que devem ser seguidos pelos cursos de graduação chamam a atenção, como:

Art. 6º O Projeto Pedagógico do Curso deverá ser elaborado pelo Colegiado do Curso e/ou pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), quando houver, com a participação da comunidade acadêmica envolvida e, quando possível, de representantes da comunidade externa. (UFBA, 2019, p. 02)

Neste artigo, observamos a intenção de que haja participação de toda a comunidade acadêmica e externa para a produção e atualização curricular. Esta iniciativa, intercultural em sua ideia, demonstra que estamos preparados para alcançar medidas efetivas para a ampliação de debates que agreguem outras culturas e saberes aos cursos de graduação. Nesse sentido, pode-se pensar em um trabalho coletivo com os movimentos sociais, para que possam ocorrer atividades docentes referenciadas socialmente. Acrescento ainda:

Art. 7º Os processos de criação e de reestruturação de cursos de graduação deverão ser instruídos com a seguinte documentação:

I - Projeto Pedagógico do Curso, contendo:

- a) apresentação, com a descrição do processo de construção do PPC e com suas principais características;
- b) dados de identificação do Curso (nome do curso, ato autorizativo, ano de início de funcionamento, ato legal de reconhecimento ou renovação de reconhecimento, modalidade de ensino, habilitação, quando for o caso, grau acadêmico/titulação conferida, carga horária total do curso, duração do curso, forma de organização curricular, regime acadêmico, turno de oferta, número de vagas, local de funcionamento e condições de ingresso);
- c) contextualização da IES (histórico da Instituição e realidade regional);
- d) base legal (normativas pertinentes ao curso e que regulamentam o exercício da profissão);
- e) princípios norteadores do PPC (histórico e diagnóstico do curso, justificativa, pressupostos teóricos, objetivos, perfil do egresso, conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas e campo de atuação profissional, metodologia de ensino e aprendizagem e sistema de avaliação de ensino e aprendizagem);
- f) organização curricular (proposta de formação considerando conteúdos de educação para a cidadania, matriz curricular, estágio supervisionado obrigatório, quando houver, prática como componente curricular, quando houver, formas de curricularização da extensão, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso, quando houver);
- g) relação com as políticas e ações de extensão, pesquisa e pós-graduação; (UFBA, 2019, p. 02-03)

Levo o olhar para os pontos: a), que valida a importância de que haja contextualização com a realidade regional e a Instituição, porém no tópico e e), que percebemos no trecho “princípios norteadores do PPC” que insistimos em utilizar uma linguagem reducionista às bases do Norte, desconsiderando as epistemologias que partem de outros lugares, conceito debatido por Santos (2009) que se opõe a:

[...] uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. Colonialismo, que imprimiu uma dinâmica histórica de dominação política e cultural submetendo à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais. Afirmação, afinal, de uma única ontologia, de uma epistemologia, de uma ética, de um modelo antropológico, de um pensamento único e sua imposição universal. (SANTOS, p. 183, 2009)

Para este autor, no Sul não há conhecimento que seja considerado científico, “existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos” (SOUSA, 2009,

p. 25) e podem os movimentos sociais também colaborar na construção de práticas e metodologias educacionais, possibilitando o desenho de novas alternativas para transformar a ideia de subalternizar-se epistemologicamente, já que dentro dos movimentos sociais há potências teóricas contra hegemônicas, que falam a partir de si e dos seus (de nós). Assim, interculturalmente, se mostra possível construir um currículo também a partir do Sul global.

A seguir, refletirei sobre algumas categorias inerentes aos programas do currículo do curso de Letras - Língua espanhola, que produzem discursos e contradiscursos potentes. Como dito, serão analisados os programas de 7 disciplinas, sendo 6 de natureza obrigatória e 1 optativa (fazendo parte da carga horário obrigatória de disciplinas optativas e mais constantemente oferecida). Segundo a RESOLUÇÃO nº. 02/2009, que estabelece a padronização dos módulos dos componentes curriculares dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, cada componente curricular tem sua especificidade, sendo teórica, teórico-prática e prática. Todas as disciplinas selecionadas neste trabalho são definidas como do tipo teóricas: “aquelas com alto grau de sistematização no tratamento dos conteúdos curriculares estritamente teóricos” (UFBA, 2009, p.01). Trazendo algumas categorias para análise destes elementos, Silva (2010, p. 20-21) expande a seguinte reflexão:

Embora o currículo não coincida com a cultura, embora o currículo esteja submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional, também ele pode ser visto como um texto e analisado como um discurso. Também o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais.

A partir desta elucidação sobre a ideia que temos de currículo, amplio o debate para como a reformulação do currículo está vinculada, ou ainda não, às realidades culturais diversas, a fim de que a proposta de sua agenda seja uma ação efetiva e não apenas propaganda de uma educação anticolonial e antirracista. Com isso, proporciona-se uma interpretação de que há um ecossistema de possíveis apagamentos quando, segundo o programa oficial, delineado institucionalmente em 2005, direciona o que deve ser sinalizado por professoras e professores na formação; quando as referências selecionadas para as aulas devam estar acessíveis na biblioteca central da universidade para estudantes. Então, como

pode o currículo ser território de produção e criação de significados se os materiais culturais negros existentes apontam para uma restrição de acesso? Como isso se mostra na análise dos programas selecionados a seguir? Mediante a falta de referenciais em vários espaços na sociedade, refleti, neste momento sobre as ementas escolhidas.

A ementa é a apresentação da disciplina através de um breve resumo, conciso e objetivo, que faz parte do Projeto Político-Pedagógico do curso. A seguir, as ementas das disciplinas selecionadas:

Quadro 3- Ementas das disciplinas selecionadas

Disciplinas	Ementas
LETA71	Estudo de diversas manifestações da poesia de língua espanhola.
LETB21	Leitura e análise crítica em língua espanhola de produções artísticas.
LETB22	Leitura e análise crítica de produções da mídia em língua espanhola
LETA74	Estudo de diversas manifestações do romance de língua espanhola.
LETA76	Estudo de diversas manifestações do texto teatral de língua espanhola.
LETA68	Estudo de diversas manifestações do conto de língua espanhola.
LETA36	Aplicação de estratégias específicas que levem ao nível inicial de compreensão de textos de natureza diversa em língua espanhola.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A ementa deve ser mantida conforme registrada no PCC e pode ser acessada no site da Superintendência Acadêmica da Universidade. Após enumerá-las, é possível verificar algumas características sutis na descrição das ementas dos programas do curso de Língua estrangeira - espanhol. Inicialmente, nota-se a predominância de três termos: “estudo”, “leitura” e “análise”.

“Estudo” se apresenta, inicialmente, para a comunidade em geral, como esforço para compreender algo novo ou aprofundar-se no que supostamente não se conhece em demasia. Nas 3 ementas (LETA74, LETA76 e LETA68), todas obrigatórias, que apresentam este

termo, ele se manifesta atrelado às diversas manifestações que ocorrem em cada área específica aos temas de cada disciplina. Ressalto o que podemos compreender sobre manifestações: 1) na Constituição Federal de 1988, é a livre manifestação de pensamento; 2) para Graça e Rato (2021), as manifestações linguísticas e culturais são representações da diversidade e da riqueza de um local, que contribui para a construção de uma cidadania global. Ambas as definições demonstram o eficiente potencial destas ementas, que expressam a preocupação em tratar da diversidade cultural. Entretanto, estas propostas se mostram diversas até o surgimento de um marcador de posse que autoriza o estudo das diversidades em um único lugar; “de língua espanhola” empreende um valor significativo pelo uso da preposição “de” que remonta à diversidade presente apenas no espanhol da Espanha, não em demais territórios que se manifestam na poesia, nos romances, no teatro em língua espanhola. Em uma língua comum a vários países além da Espanha.

Posteriormente, identifico outras descrições recorrentes: leitura e análise crítica, que aparecem, respectivamente, em LETB21 e LETB22. É passível de questionamento pensar quais são as produções que aparecem como elementos de análise crítica nestas disciplinas, o que está de acordo às exigências regulamentadas. Porém, essa é uma contrarresposta ao silenciamento desses elementos outros em disciplinas outras.

Já em LETA36, sua descrição nos revela que a aplicação de estratégias específicas leva à compreensão de textos diversos, mais uma vez de apropriado ao que sugere o regimento dos cursos de ensino superior.

É possível compreender que a ideia de que o ensino seja plural para construir professoras e professores conscientemente políticos é fundamental ferramenta e regulamentada. O currículo é um elemento discursivo, regulamentá-lo de forma coerente à realidade social, que é rica em diversidade, é um passo transgressor. As ementas se apresentam potencialmente abertas e tratar a palavra como móvel, como realmente é, na análise delas, por exemplo, afirma a diversidade dentro da língua espanhola, expandindo-se territorialmente e epistemologicamente a todos os saberes em espanhol, considerando as culturas negras, indígenas, do sul global.

A partir desses elementos, que seja efetivo o acompanhamento de como está sendo praticado o projeto político dos currículos e de seus praticantes. Assim como, verificar a

aplicabilidade e como está sendo promovida a funcionalidade relacionada a cada item e a participação da comunidade.

Nesta categoria, observamos padrões singulares do uso da linguagem, mas reconstruções de como pode ocorrer este letramento, ainda sem aprofundamento de quais histórias são contadas na formação de professoras e professores de língua estrangeira-espanhol.

Em outro elemento do meu corpus, foi analisado como os objetivos dos programas selecionados estão dispostos e como eles se apresentam. Segue, abaixo, quais são os objetivos para cada disciplina escolhida.

Quadro 4 – Objetivos de cada disciplina.

Disciplinas	Objetivos
LETA71	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e discutir poesias de língua espanhola; • Refletir sobre a diversidade da poesia do universo hispânico; • Associar o conhecimento adquirido à futura prática pedagógica.
LETB21	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer um percurso historiográfico amplo da arte em América Latina, analisando algumas das suas produções mais representativas desde um viés decolonial. • Dar a conhecer a riqueza artística de alguns dos países que integram América Latina. • Fazer uma leitura crítica das produções artísticas estudadas na disciplina e refletir sobre o que tem para nos mostrar e para entender melhor nosso presente e construir nosso futuro. • Melhorar os processos de leitura e de escrita, desde a perspectiva do pensamento crítico.
LETB22	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar algumas produções da mídia em LE. particularmente na contemporaneidade • Dar a conhecer a riqueza cultural de alguns dos países que integram América Latina a través das suas produções da mídia na contemporaneidade • Conhecer a importância do pensamento e da leitura crítica, assim como os portes da Filosofia da Libertação para o pensamento e a história social e política da América Latina. • Melhorar os processos de leitura e de escrita, desde a perspectiva do pensamento crítico

LETA74	<ul style="list-style-type: none"> • . Apresentar as características do romance como um gênero moderno e discutir a diluição de seus limites na contemporaneidade. • . Identificar as características do romance de língua espanhola em suas diferentes manifestações. • . Ler, de forma crítica, as diversas manifestações do romance de língua espanhola. • . Desenvolver estratégias que favoreçam a leitura autônoma.
LETA76	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo crítico de textos dramáticos em língua espanhola • Apresentação e discussão sobre questões pertinentes às expressões teatrais através dos tempos e das temáticas abordadas pelos textos dramáticos analisados no curso. • Discutir e relacionar questões pertinentes às teorias e críticas próprias do fazer teatral e as principais teorias de teatro • Questões teóricas pertinentes ao fazer artístico da modernidade e da contemporaneidade. • Estudos de representações, inserções e desdobramentos do real, observados nos textos dramáticos. • Análises de textos dramáticos a partir das discussões sobre a relação entre história, memória e representação literária • Produção de reflexões sobre a relação entre literatura e identidades nas produções dramáticas hispânicas
LETA68	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo crítico de textos narrativos em língua espanhola • Apresentação e análise de questões pertinentes às expressões narrativas através dos tempos e das temáticas abordadas pelos contos analisados no curso. • Discutir e relacionar questões pertinentes às teorias e críticas próprias do fazer literário • Questões teóricas pertinentes ao fazer artístico da modernidade e da contemporaneidade. • Estudos de representações, inserções e desdobramentos do real
LETA36	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e produzir textos em língua espanhola, entendendo-a na sua pluralidade linguística, discursiva e cultural; • Apropriar-se de estratégias específicas de leitura de textos em língua espanhola; • Apropriar-se das concepções de língua, linguagem e cultura; • Relacionar autor, leitor, texto e contexto; • Priorizar a variedade de gêneros discursivos e tipologias textuais; • Inferir o significado do léxico e das estruturas desconhecidas através do conhecimento prévio do tema e do contexto; • Compreender funções textuais e discursivas de aspectos linguísticos e pragmáticos.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Após enumeração dos objetivos de cada disciplina, foi possível analisar questões a partir de cada uma, trazendo à discussão que, embora haja a necessidade de que atendam às

ementas, eles podem ser conduzidos por professoras e professores que ministram o curso. Segundo a última atualização da sugestão de Plano de Ensino-Aprendizagem do Componente Curricular (UFBA, 2021), os objetivos:

Referem-se às expectativas de aprendizagem do estudante, por isso devem estar relacionados ao “saber” (fatos e conceitos), ao “saber fazer” (procedimentos/habilidades) e ao “saber ser” (atitudes e valores), desenvolvidos ao longo do componente.

Seu registro se inicia com verbos na sua forma infinitiva, em frases que englobam as ações a serem alcançadas ou desenvolvidas pelos estudantes, como conhecer, compreender, definir, analisar, realizar, valorizar, entre outras.

Refere-se à expectativa geral de aprendizagem dos estudantes em relação aos conhecimentos/habilidades/atitudes ao longo do componente curricular.

Referem-se a expectativas de aprendizagem mais restritas e imediatas com relação à interpretação de fatos, expressão de ideias, compreensão da temática, formação de conceitos, estabelecimento de relações entre o assunto/conteúdo estudado e os conhecimentos anteriores, sejam do cotidiano, sejam acadêmicos, relacionados às unidades temáticas etc.

Entende-se, a partir desta sugestão de Plano de Ensino-Aprendizagem do Componente Curricular, que os objetivos devem atender, de maneira ampla, mas também restrita, às expectativas de estudantes. A partir disso, é necessário trazer à luz quais expectativas são atendidas e a partir de quais parâmetros elas são selecionadas. Se estas expectativas devem trazer a relação da realidade com os conhecimentos acadêmicos, será que as realidades das/dos estudantes estão sendo levadas em consideração?

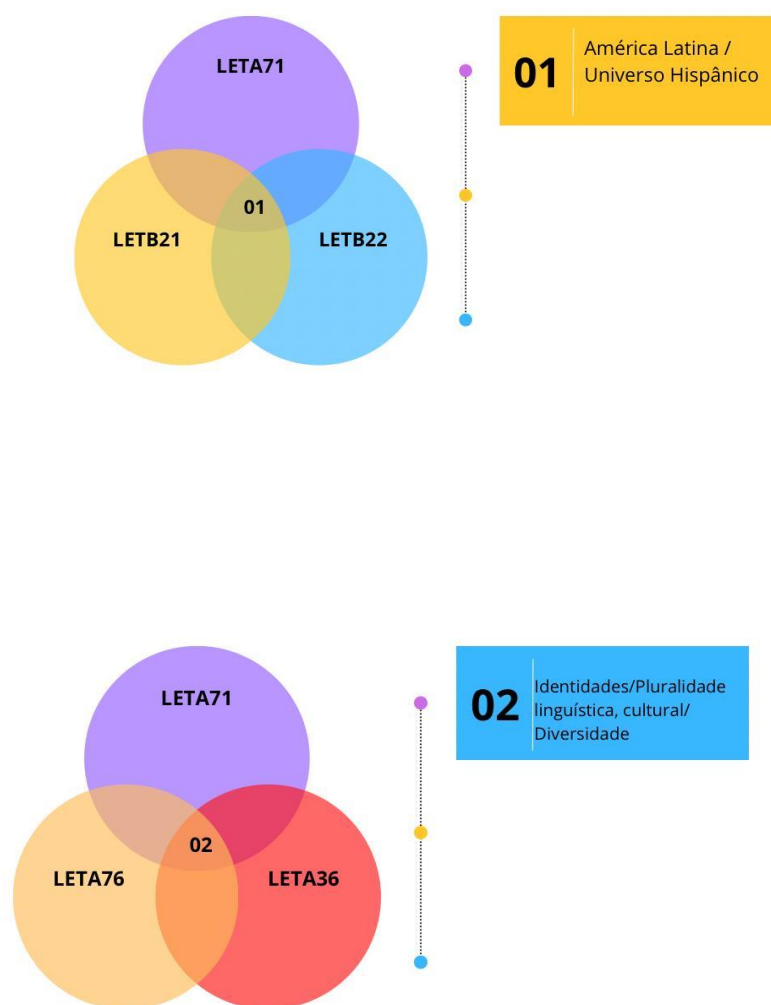
No decorrer deste tópico, é possível perceber a atenção dada à formação docente, já que está inteiramente associada às escolhas destas professoras e professores e, ainda, é possível analisar a interação entre estudantes e o processo de aprendizagem na formação, assim como o contato com as diversidades culturais e linguísticas em Língua Espanhola.

Com isso, foi necessária a realização de um mapeamento das temáticas presentes nos objetivos das ementas, segundo as percepções e categorias gestadas até o momento, a fim de entender as interseções entre elas e perceber como se dão as escolhas e suas constâncias no processo de formação, neste currículo. Com a seleção de 7 disciplinas, de 6 professores, totalizou-se 34 objetivos. Alguns temas apareceram com mais frequência entre eles e foram identificados aqui através de alguns termos mencionados: América Latina e Universo hispânico, Identidades (englobando Pluralidade Linguística, Cultural e Diversidade), Análise e Características de gêneros textuais (aproximando-se dos estudos teóricos sobre a

disciplina/tema), Foco no aperfeiçoamento da leitura e escrita em espanhol, Associação entre a teoria e a prática em ser professora/professor, Pensamento e leitura críticos e Perspectiva Descolonial.

Diante disso, temos a seguinte ilustração de como se organizam esses temas:

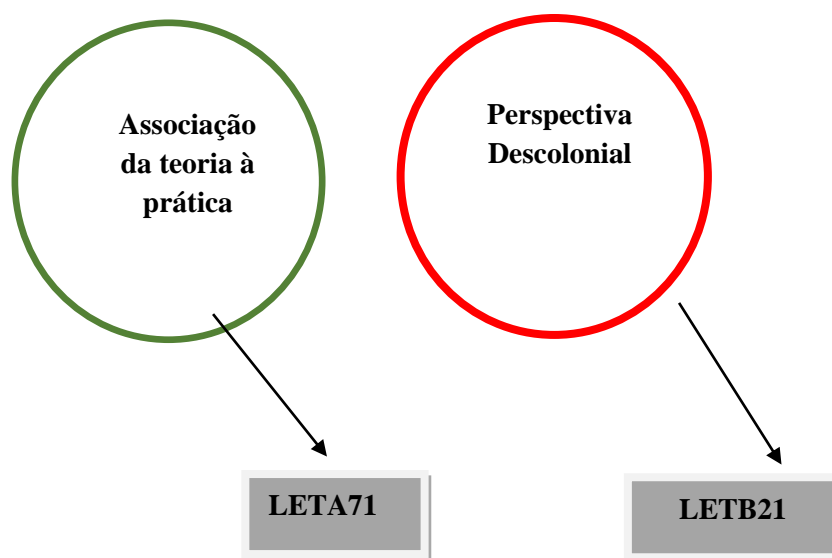
Figura 1: Interseções que mostram temáticas menos recorrentes.



Elaborado pela autora, 2022.

É possível perceber, inicialmente, como as temáticas: América Latina/ Universo Hispânico e Identidades (englobando Pluralidade Linguística, Cultural e Diversidade), questões importantes, aparecem nos objetivos dos programas selecionados. Este aspecto é relevante para analisar quais as escolhas de professores e professoras são mais frequentes nas aulas da Graduação em espanhol para trabalhar as ementas das disciplinas, neste caso: Poesia de língua espanhola, Leitura de produções artísticas, Leitura de produção da mídia, Teatro de língua espanhola e Leitura de textos em língua espanhola. Disciplinas diversas, com objetivos específicos diversos, que trazem, ainda, os efeitos do colonialismo às concepções educacionais praticadas.

Seguindo este mapeamento, me deparo com dois temas que estão mais presentes, apenas em duas disciplinas, dentre os 34 objetivos:



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dois temas fundamentais para a ruptura de uma educação gerenciada pelo pensamento colonial aparecem somente nas disciplinas de Poesia de língua espanhola e Leitura de produções artísticas. Temáticas fundamentais para que haja uma prática futura de acordo à realidade contemporânea.

A associação da teoria à prática se vê pendente em muitos espaços, o que faz com que tratemos a língua e a linguagem como algo distante do que é palpável e real. Nesta unidade construída, as fronteiras limitantes reafirmadas pelos mecanismos de controle e apagamentos

fazem com que sigamos imutáveis diante dos pedidos de reestruturação que a sociedade atual exige.

Porém um tema, que desestabiliza as unidades epistemológicas congeladas do currículo, aparece somente em uma disciplina, promovendo a reflexão, principalmente a partir das políticas curriculares, que agora buscam basear-se em perspectivas que agreguem outros saberes: o ‘pensamento decolonial’, citado no objetivo da disciplina de Leitura de Produções Artísticas em Língua Espanhola, traz à discussão o imaginário de amplitude apenas para disciplinas que não envolvem textos teóricos congelados pelo cânone da academia. Não há como ser decolonial se restringimos grupos que produzem saberes em diversas áreas de conhecimentos dos programas de disciplinas que fundamentarão a prática daqueles professores e professoras.

Reflexão que também ressurgiu no momento de análise de outros elementos dos programas selecionados: metodologias e conteúdos programáticos, que no currículo não resumem as práticas docentes, porém trazem uma mostra de como foi construído e organizado este processo e quais saberes foram garantidos nele, tensionando uma proposta de currículo que vise a mudança de hábitos excludentes, como afirma Arroyo (p. 47, 2015),

currículos que reconheçam e fortaleçam a diversidade de culturas, memórias, identidades e universos simbólicos dos educandos; que garantam, ainda, o saber de si como sujeitos produtores de conhecimentos, culturas, valores e história; que coloquem em diálogos horizontais esses saberes com o conhecimento produzido pela humanidade.

Podemos então, através do currículo, entender como estão estruturados os mecanismos que garantem o acesso ou não a outros saberes nos espaços de formação. Para isso, inicialmente, disponho todas as metodologias e conteúdos dos programas das disciplinas eleitas para análise.

Quadro 5 – Metodologias e conteúdos das disciplinas selecionadas.

Disciplinas	Metodologias	Conteúdos programáticos
<ul style="list-style-type: none"> • LETA71 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussões sobre a base teórica do curso, feitas a partir das referências recomendadas; • Leitura e análise de poesias que revelem a diversidade do universo hispânico; • Pesquisas na Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto poético como gênero: características e definição. • A poesia espanhola da geração de 98 e da geração de 27: Antonio Machado e Federico García Lorca. • A vanguarda hispano-americana: Pablo Neruda, Cesar Vallejo, Jorge Luis

	<p>sobre o conteúdo do curso;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pequenos seminários orais, feitos durante as atividades síncronas; • Avaliações escritas, feitas durante as atividades assíncronas. 	<p>Borges.</p> <ul style="list-style-type: none"> • . A afro-poesia hispano-americana: Nicolás Guillén, Victoria Santa Cruz e Shirley Campbell Barr. • A poesia hispânica de recorte feminino: Juana Inés de la Cruz e Alfonsina Storni. • . A poesia que atravessa fronteiras: Violeta Parra e Fabián Severo.
--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> • LETB21 	<ul style="list-style-type: none"> • A disciplina se desenvolverá através da leitura e análise de algumas produções artísticas e estéticas de língua espanhola, tais como textos literários, músicas, pinturas, obras arquitetônicas, etc., assim como alguns textos teóricos. • O trabalho em casa, através de atividades assíncronas, será fundamental para o desenvolvimento do curso, a leitura previa dos materiais teóricos, assim como a participação ativa nas aulas. • Também serão programadas atividades práticas, de produções artísticas, junto ao Coletivo de Integração Latino-americana - Pachamãe (grupo de extensão da UFBA). No final do curso o(a) estudante deve apresentar um seminário, no qual comprove os resultados do processo de aprendizagem do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del curso: ¿Ser latinoamericano? • Atividade assíncrona: Ler a introdução e a primeira parte do texto de Dussel • El lector crítico: algunos aspectos de la semiótica • Atividade assíncrona: ler o texto de Fábio Jurado e fazer um resumo crítico • El pensamiento y el arte prehispánico • Atividade assíncrona: assistir os materiais de vídeo encaminhados para esta temática • El pensamiento y el arte prehispánico 2 • Atividade assíncrona: assistir os materiais de vídeo encaminhados para esta temática • 1492: El encubrimiento del otro • Atividade assíncrona: assistir ao filme <i>A missão</i> • La Colonia y el arte barroco • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • Sor Juan Inés de la Cruz: una mujer que marcó precedentes • Atividade assíncrona: assistir o seriado <i>Juana Inés</i> • El siglo XVII y los movimientos de independencia • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • El pensamiento de Simón Rodríguez y la gesta revolucionaria de Simón Bolívar • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • José Martí: poeta y revolucionario • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • El modernismo hispano y el modernismo brasileño • Atividade assíncrona: ler e
---	--	--

		<p>assistir os materiais encaminhados para esta temática</p> <ul style="list-style-type: none"> • La trasculturalidad narrativa • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • El <i>boom</i> de la literatura latinoamericana • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • Y después del boom: la violencia en la literatura latinoamericana • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • Expresiones artísticas y estéticas de América Latina en la contemporaneidad • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • Pachamãe y la Integración Latinoamericana • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • Seminarios finales • Atividade assíncrona: preparação do seminário
--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • LETB22 	<ul style="list-style-type: none"> • A disciplina se desenvolverá através da leitura e análise de algumas produções da mídia em língua espanhola, tais como textos vídeos, filmes, músicas, reportagens, etc., relacionadas com algumas temáticas da contemporaneidade latino-americana e desde uma perspectiva decolonial e transmoderna. • O trabalho em casa, através de atividades assíncronas, será fundamental para o desenvolvimento do curso, a leitura previa dos materiais teóricos, assim como a participação ativa nas aulas. Também serão programadas atividades práticas, de produções artísticas, junto ao Coletivo de Integração Latino-americana - Pachamãe (grupo de extensão da UFBA). • No final do curso o(a) estudante deve apresentar um seminário, no qual comprove os resultados do processo de aprendizagem do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción del curso: lectura y pensamiento crítico • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • Del siglo XIX al siglo XX: modernismo y procesos de vanguardia • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • Del siglo XIX al siglo XX: modernismo y procesos de vanguardia – 2a parte • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • Transculturalidad narrativa – La nueva narrativa latinoamericana • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • El <i>boom</i> de la cultura latinoamericana: años 60 • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • ¿Y después del boom qué? • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • La violencia en la literatura y en la cultura latinoamericana • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • Conflictos político-militares en América Latina • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • La narcocultura • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • La violencia de la globalización • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática
---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Outras formas de violencia en el arte y en las producciones audiovisuales • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • La descolonización del pensamiento y la Filosofía de la Liberación • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • La transmodernidad: más allá de la (pos)modernidad • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • Tiempos pandémicos: el fin de la modernidad, la crisis civilizatoria • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • Hacia una estética de la liberación: por un mundo donde quepan otros mundos • Atividade assíncrona: ler e assistir os materiais encaminhados para esta temática • Seminarios finales • Atividade assíncrona: preparação do seminário
<ul style="list-style-type: none"> • LETA74 	<ul style="list-style-type: none"> • A disciplina acontecerá através de atividades domiciliárias, que incluirão a leitura dos romances e do referencial teórico, e de encontros remotos síncronos onde serão discutidas as leituras. • As ferramentas digitais utilizadas para o desenvolvimento das atividades síncronas e assíncronas serão determinadas por completo posteriormente ao contato com as(os) discentes, pois considera- 	<ul style="list-style-type: none"> • Teorias do romance. • A voz fundacional de Cervantes e a paródia ‘pós-moderna’. • Paradigmas do século XX • O real maravilhoso na América Latina • Romance histórico e testemunhal • O final do milênio e a violência no romance • O século XXI, romance e identidades.

	<p>se fundamental conhecer o acesso delas(es) à internet e a outros recursos tecnológicos. Dessa forma, será possível adequar o desenvolvimento dos conteúdos de forma satisfatória para todas(os).</p> <ul style="list-style-type: none"> • A avaliação do componente acontecerá através da elaboração de um trabalho escrito, da apresentação de seminários e do desenvolvimento das atividades assíncronas propostas. Essas três atividades completarão um total de 10 pontos, distribuídos da seguinte maneira: <ul style="list-style-type: none"> • . Trabalho escrito: 3,5 pontos. • . Seminários: 3,5 pontos. • . Atividades propostas: 3 pontos. 	
<ul style="list-style-type: none"> • LETA76 	<ul style="list-style-type: none"> • As aulas serão expositivo-dialogadas, a partir de análises conjuntas de produções dramáticas e teatrais dos povos hispânicos. Os alunos serão avaliados de maneira continuada, mediante a participação nas aulas e apresentações de seminários, além de 3 avaliações escritas ao longo do semestre. • Aulas síncronas e assíncronas, com atividades remotas de leitura e escrita. Uso de bibliografia crítica e literária referentes à produção dramática 	<ul style="list-style-type: none"> • texto dramático e o texto espetacular, suas características e particularidades. • Estudo crítico de textos dramáticos de língua espanhola. • Estudo crítico de teorias básicas de teatro. • texto dramático de língua espanhola na sala de aula de E/LE.

	<p>hispanica. Todos os textos trabalhados no curso serão disponibilizados em formato digital.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • LETA68 	<ul style="list-style-type: none"> • As aulas serão expositivo-dialogadas, a partir de análises conjuntas de produções literárias narrativas dos povos hispânicos. Os alunos serão avaliados de maneira continuada, mediante a participação nas aulas e apresentações de seminários, além de 3 avaliações escritas ao longo do semestre. 	<ul style="list-style-type: none"> • conto como gênero: características e problemas de definição. • Leitura e estudo crítico de contos de língua espanhola. • Reflexões sobre as relações entre as narrativas ficcionais e as questões históricas, políticas e sociais. • Reflexões sobre a relação entre literaturas e identidades nas produções narrativas hispânicas • conto de língua espanhola na sala da aula de E/LE.
<ul style="list-style-type: none"> • LETA36 	<ul style="list-style-type: none"> • O material teórico-prático da disciplina se trabalhará, de forma progressiva, a partir da realização de leitura de diferentes e diversos gêneros e tipologias textuais, bem como de exercícios e atividades. • Discursões a partir de seminários, resultantes das leituras teóricas, inerentes aos objetivos do componente curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua, linguagem e cultura; • Estratégias específicas de leitura; • Relação entre autor e leitor; • Texto e contexto na compreensão textual; • Variedade de gêneros discursivos e tipologias textuais; • Variedade linguística e cultural do espanhol na compreensão textual; • Aspectos linguísticos e pragmáticos na construção e compreensão do texto: os procedimentos coesivos e de coerência textuais; os marcadores discursivos.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Através das metodologias e conteúdos apresentados podemos refletir sobre quais conhecimentos se mostram potencialmente garantidos efetivamente, configurando-se como um passo para a mudança.

Os elementos analisados neste momento, despontam como está sendo construída a consciência de formadoras e formadores e discentes a partir das escolhas que foram realizadas. Estes elementos já se apresentam, de modo potencial, mais livres, pois docentes têm mais liberdade para sugerir quais caminhos seguir, a partir dos textos que devem estar acessíveis, autores e quais ferramentas utilizar até a conclusão do objetivo da disciplina.

Ainda se mostraram atentos à diversidade dos povos de língua espanhola, pois sugerem ‘a leitura e análise de poesias que revelem a diversidade do universo hispânico’, assim como ‘atividades junto a coletivos de integração latino-americana’ ou ainda ‘atividades a partir de uma perspectiva decolonial’.

Os diálogos, a partir de análises conjuntas, estão inseridos como metodologias, o que denota uma preocupação em considerar as opiniões de vivências das/dos estudantes, a fim de construir uma formação a partir de um processo que seja coletivo, considerando suas narrativas, a partir da proposta de participação nas aulas, porém, outra proposta é o uso das ferramentas digitais, que mesmo sendo fundamentais para uma metodologia ativa e inclusiva como exige o mundo contemporâneo, devem ser analisadas com um pouco mais de atenção. Citadas em um dos programas, pode funcionar como um meio que permita o aprendizado de futuras professoras e professores, mas sem rechaçar a possibilidade de que muitas e muitos estudantes não têm acesso a um sinal de internet ou até mesmo um computador próprio. Quando mencionado muitas e muitos destes estudantes, me refiro à população negra, que vulnerável socialmente, teve dificuldades mais acentuadas na pandemia, com o semestre letivo suplementar. Dessa forma, a escuta para os movimentos sociais, coletivos estudantis é de fundamental importância, pois estes grupos estão mais próximos da realidade de estudantes que dependem do uso dessas ferramentas. O diálogo deve acontecer também além dos muros das salas de aula de formação para que haja uma resolução que seja realmente inclusiva para todas e todos, sendo crítico e aberto à mudança, tecendo um caminho até a reorganização de um currículo também mais sensível. Arroyo complementa:

Nada fácil incorporar essa histórica nova consciência de mudança nas estruturas curriculares gradeadas, fechadas. Se exigem novas artes de mudança curricular. Tem sido mais fácil incorporar essa consciência de mudança nas análises e na produção teórica e política do que incorporar essa mudança nas grades curriculares. A intervenção nos currículos escolares não está a exigir a tradução dessas análises para a concretude do fazer docente-pedagógico ou até estão a exigir outras análises da educação do campo, indígena, quilombola, na concretude de um sistema escolar tão desestruturado e de currículos tão cercados? Quebrar as grades, cercas do currículo não tem sido tarefa fácil. Mas será a primeira tarefa para possibilitar que outros conhecimentos entrem nos currículos. (ARROYO, 2015, p. 50)

Com a abertura para algumas mudanças, o currículo se mostrará mais consciente, crítico e potencialmente mais sensível às questões emergentes atuais. Assim como, é preciso intervir criticamente com uma análise em outro ponto, percebido com a análise dos elementos deste corpus: quantas autoras e autores representantes das culturas afro-latino-americanas aparecem como referências para as disciplinas mencionadas. Não menciono que referências

não afro-latino-americanas não são pilares para a formação docente, mas por que autoras e autores negros ainda não são considerados também como basilares referências epistemológicas?

A partir desta reflexão, outro questionamento é retomado: em quais elementos dos programas de disciplinas do currículo do curso de Letras em língua espanhola há visibilidade das culturas afro-latino-americanas a partir de autoras e autores também afro-latino-americanos? Para desenvolver esta análise, apresento todos os autores e autoras mencionadas em todos os programas descritos:

Quadro 6 – Autoras e autores elencados como referências nas disciplinas

Disciplinas	Referências
• LETA71	• Antônio Machado, Federico García Lorca, Pablo Neruda, Cesar Vallejo, Jorge Luís Borges, Inés de la Cruz, Alfonsina Storni, Violeta Parra, Cristina Perri Rossi, Gioconda Belli, Gladys González, Nicolás Guillén, Victoria Santa Cruz, Shirley Campbell Barr, Fabián Severo, Antonio Cardoso Filho, Fernando Carratalá Teruel, Gloria Videla de Rivero, Carlos Bonfim, Marcia Paraquett, André Trouche.
• LETB21	• Fabio Jurado, Simón Rodríguez, José Martí, Silvia Barrera Vásquez, Simón Bolívar, Enrique Dussel, Albertina Saravia, Walter Benjamin, José Pascual Buxó, Eduardo Galeano, Dani Velásquez Romero.
• LETB22	• Oswald de Andrade, Enrique Dussel, Jurado Valencia, Jorge Schwartz, Dani Velásquez Romero, Juan José Bautista, Paulo Freire, Ángel Rama, Slavoj Zizek.
• LETA74	• Giorgio Agamben, M. González, Georg Lukacs, Ana Pizarro, Mario Vargas-Llosa, Benedicto Anderson, Noé Jitrik, Vicente Juvé, A. Rama, Edward Said.
• LETA76	• Marco Antonio Alexandre, Antonin Artaud, Daian Taylor, Patrice Pavis, Grenor Rojo, Gayatri Chakravorty Spivak, Jorde Dubatti, Sara Rojo.
• LETA68	• Carlos Alvar, Antonio Cornejo Polar, A. Pizarro, A. Rama, Beatriz Sarlo, Silvia Ocampo, Julio Cortazar, Silvia Gubermamn, Pedro Lemebel, Mayra Santos-Febres.
• LETA36	• Denys Cuche, P. Freire, Stuart Hall, E. Montolío Durán, A. Rodriguez, Vera Candau, Ana Kleiman, Guiomar Cuapuscio, Denise Scheyerl, G. Vásquez.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Elencadas as autoras e autores, percebeu-se que dentre mais de 80 que aparecem listados nos conteúdos e conseqüentemente referências, menos de 10 são de origem afro-latino-americana.

Em paralelo, trago o quesito declaração racial nos censos, que é causa de desdobramentos, por vezes, muito mais negativos, porque outras questões atravessam determinados sujeitos que fazem com que não se autodeclarem, no caso afro-latino-americano. Se não declaramos, não conseguimos ser notados. Esta problemática retira direitos que deveriam ser garantidos. Por esta razão, quando mencionados autoras e autores afro-latino-americanos listados, me refiro a autoras e autores que de alguma forma, durante um largo período trabalham com questões culturais racializando-as e relacionando-as às suas vivências em territórios onde há questões culturais do povo preto, que devem ser consideradas relevantes.

É de relevante importância o diálogo entre as mais diversas áreas e suas e seus representantes a fim de que se estabeleçam pontes entre as teorias para alcançar os objetivos sugeridos e a valorização da diversidade de saberes. Porém qual diversidade está incluída nas leituras sugeridas tanto a partir de textos literários como de textos não literários? Há a presença mínima de autoras e autores afro-latinos, desta forma se reforça um modelo de currículo que ainda é centralizado nas culturas e saberes brancos, de modo a reafirmar a inexistência de autoras e autores afro-latinos em língua espanhola em um espaço que afirma possuir narrativas desconstruídas e decolonizadas. Assim,

Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, lembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento.(GOMES, 2019)

Autoras e autores negros devem ser lidos como integrantes, também, daqueles e daquelas que produzem teoria. trazendo o que Nilma Lino Gomes chama de “reconhecimento público, político e intelectual” (2019, p. 225). Se torna urgente realizar uma reflexão sobre o fato de menos de 10% de autoras e autores afro-latino-americanos serem utilizados como referenciais teóricos, pois estes povos produzem teoria e saberes, que estão diretamente relacionados aos objetivos das disciplinas, e conseqüentemente uma reestruturação curricular que inclua estas narrativas, proporcionando a visibilidade de reconhecimento delas e suas culturas afro-latino-americanas.

5. TALVEZ O FIM SEJA O RECOMEÇO – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é fácil se libertar das amarras das estruturas acadêmicas internalizadas que apontam sistematicamente para “regras” que, no momento de produção de um texto, se traduzem muitas vezes em uma preocupação maior para acertar na forma, ponto recorrente de desqualificação, o que me conduz, com frequência, a titubear, e em alguns momentos engessam a minha capacidade criativa. Já fui traída algumas vezes pela minha escrita! Em diversas ocasiões não encontro o léxico ideal, em outros a estrutura que materialize o meu sentimento, o que torna o exercício da reescrita uma etapa constante. (FELISBERTO, 2020, p. 167)

A caminhada é longa e após todo este percurso, novos questionamentos surgiram e algumas certezas foram consolidadas a partir da busca de uma resposta que deu origem a esta dissertação e seguiu sob investigação: há presença ou ausência das culturas afro-latino-americanas no currículo atual do curso de licenciatura em língua espanhola?

Pedi licença a todas que vieram antes de mim, as que conheci, as que não conheci, mas que abriram caminhos para que as linhas daqui fossem escritas. Tive que iniciar, pausar, aceitar as perdas e reconstruir-me para reiniciar essa busca incessante de saber por que não podemos conhecer um pouco mais de nós a partir de nós. Durante esse processo de escrita, fui acolhida e recebi afeto nos altos e baixos que é realizar uma pesquisa. Os documentos às vezes não conseguem dar conta de todos os quereres que surgem no caminho, então o acolhimento de uma rede de apoio e afeto foi fundamental para o recomeço sempre que acreditava ser o final. Esta investigação trata disso também, da possibilidade de nós, negras e negros, afro-latino-americanos de língua espanhola ou do Brasil, receber uma rede de apoio a qual possibilite a reexistência e permanência em espaços que sempre nos foram negados. A insubordinação me trouxe até aqui, assim como a persistência, porém sem um coletivo de força nada é possível. Não há como evidenciar a presença das culturas afro-latino-americanas no curso de formação docente em espanhol, se não há uma rede firme construída entre, currículo, docência e estudantes. E ainda:

Creio poder afirmar, na altura dessas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. Especificamente humana, a educação gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. (FREIRE, 2021, p. 68)

Por estas ilustrações concretas, quero assinalar que a partir das análises realizadas no corpus deste trabalho, nos elementos que compõem os programas das disciplinas, com o auxílio das categorias de análise, como a linguística aplicada, a interculturalidade, as relações étnico-raciais, foi possível identificar mecanismos de funcionamento deste currículo e como aparece a cultura afro-latino-americana. Com isso, percebi a presença de poucas autoras e autores afro-latino-americanas, totalizando um reduzido número de aproximadamente 10% de todas as autoras e autores que foram sugeridos como referências para leitura durante o curso, fortalecendo ainda a imagem de uma sociedade branco normativa e este aspecto pode explicar o fato de os corpos negros não serem considerados portadores de saberes, já que nos converteram apenas em mão-de-obra para aumentar a riqueza daqueles que já a possuem.

A jornada desta escrita implicou em não excluir minhas vivências deste espaço, pois a ausência de autoras negras e negros afetou diretamente no que tange à representatividade, assim, excluir minhas vivências deste processo não foi uma opção e como aponta Conceição Evaristo:

E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”. Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada. (EVARISTO, 2020, p. 30-31)

Entre diálogos entre epistemologias e vivências, entre textos literários e não literários pôde-se perceber ainda enraizada a crença de que o que é considerado exemplo ou autoridade, são autoras e principalmente autores brancos, sendo de países como Rússia, França, Espanha. Não quero com isso afirmar a negação da contribuição desses autores e autoras para o exercício de reflexão ou a prática docente, porém é inegável que foi dado um passo significativo para o reconhecimento e inserção de saberes afro-latino-americanos no currículo. Devemos reconhecer a existência de saberes negros para as teorias e propostas presentes nas reflexões e práticas sugeridas na formação docente, embora ainda estejam presentes em um recorte temático da disciplina.

As questões raciais, o racismo institucional e estrutural de nossa sociedade, aqui atuam de forma interseccionada ao preconceito que é geográfico, ou seja, pelo estigma em ser latino-americano de língua espanhola, invisibilizando as produções de corpos negros que falam em espanhol. O racismo institucional também se vê oculto quando reforça um mecanismo de apagamento de produções de culturas afro-latino-americanas. Todavia, é necessário reconhecer o enfretamento de algumas/alguns docentes que produzem um lugar de diálogo e inclusão da racionalidade desses corpos.

Reforço que essa situação de enfretamento, mesmo que demonstre um avanço, evidencia um currículo ainda restrito a autoras e principalmente autores brancos. É urgente e necessário discutir e ampliar o debate das questões raciais na formação docente e em seu currículo para romper definitivamente com a reafirmação da invisibilização dos saberes de autoras e autores de culturas afro-latino-americanas, levando para os espaços de reflexão teórica e prática da formação corpos que contem sua própria história, descolonizando saberes, apontando outros caminhos possíveis para a formação de professoras e professores em língua espanhola em que os discentes se sintam representados por narrativas que não universalizem suas existências e conseqüentemente a de seus futuros alunos e alunas. Para Bonatti (2012, p.11-12):

À medida que cada vez mais pensadores e artistas se aliam à ideia de uma redescoberta da África, ou da herança negra presente em cada sujeito negro em situação de diáspora, manifestação cultural, saberes e narrativas, reinventa-se a História, reescrevendo-a a partir de versões e eventos até então desconsiderados ou desconhecidos. A pluralidade e riqueza de movimentos que buscam, muito mais do que falar sobre África, ouvir o que os povos e culturas pretos têm a nos ensinar, ganha força, se expande...

Por esta razão, este texto tentou desenvolver-se, a partir desta análise, uma perspectiva afrocentrada, que finca minhas vivências como raízes que se entrelaçam com as de outras autoras e autores majoritariamente negros, levando em consideração que se possa pensar em aulas afro-latino-americanas centradas. Como afirma Pinheiro (2019): “imprimo nestas palavras o que leio, penso e sinto. Realizo não só a formulação e reformulações a partir dos outros e outras, como também parto deste meu lugar de mulher negra brasileira nordestina (PINHEIRO, 2019, p. 329)”. E desde lugar as inquietações quando ainda estudante do curso de letras e em seguida egressa, levaram a forjar esta pesquisa que procurou compreender sobre os apagamentos culturais que possivelmente ocorriam antes e se seguem, a partir da análise desses documentos, atualmente neste currículo. Cristina Rodríguez Cabral (2016) exprime como é ter consigo as ganas de lutar pela liberdade em ser do povo negro:

Mi bisabuela no se equivocó
al decir que seríamos libres,
sobre todo de la ignorancia;
el abuelo tampoco se equivocó
al pensar que aceptaríamos
nuestra africanidad uruguaya
y la dignificaríamos.
Mi madre no heredó
esa loca pasión por los libros,
así como tampoco vaciló
en curvar su espalda
lavando pisos
para poder pagarme
la mejor posible
educación.
Ella se dijo a sí misma
“fertilizaré la tierra
para que crezca la flor”.
Y así se convirtió
en una gran dama
de manos callosas
y mirada tierna.
De allí he surgido yo,
navegando libros,
mares,
y penas;
otro eslabón
que se suma a la cadena.
Queriendo cumplir
la promesa de la bisabuela,
y ecoando la sabiduría del abuelo
en mi pecho
y en mi conciencia.

Os dados mostram uma perspectiva ainda embranquecida na formação docente em língua espanhola, dificultando o processo de construção identitária de estudantes como docentes atentos às demandas sociais, assim como engendrar espaços em que seja possível repensar apagamentos e reconstruir ferramentas para desconstruir estes paradigmas de que pessoas pretas não racionalizam, não produzem teorias. Muitas são as lacunas que reproduzem a invisibilização dos saberes afro-latino-americanos, identificadas e elencadas durante esse texto, e é preciso repensar práticas a partir de seus lugares sociais, descolonizando a escuta e passando a considerar outras narrativas que resulte em suas existências no currículo de forma mais expressiva, reivindicando políticas que insiram esses pensamentos e deslocando o pensamento colonial, a fim de cessar processos de violência que atingem esses corpos negros da América Latina e que são, muitas vezes, ocultadas pela

manutenção de uma educação ainda colonialista. Como menciona Duncan (2005, não paginado), a aproximação entre as narrativas eurocêntricas ao colonialismo das castas, fortalece a inferiorização dos saberes negros, considerando que:

Como es bien sabido, el sistema colonial de las castas jerarquizaba con criterios etnoraciales a los habitantes de las colonias. Se inventó al negro para negarle su condición de Yoruba, Ashanti, Mandinga, Bantú, y en el acto, por contrapunto se inventó al blanco que, a pesar de seguir siendo Francés, Alemán, Inglés, Portugués, tenía ahora una esfera de pertenencia mayor concretada ya no en la tradición grecorromana, sino en una categoría racial. Y se dejó bien establecida la ideología del blanqueamiento, haciendo deseable la condición de blanco y despreciable cualquier otra. Lo de las castas no fue una cuestión simbólica: definía empleos, definía la inserción de cada individuo en la jerarquía colonial, y algunas veces, era la diferencia entre vivir o morir. El sistema de castas fue formalmente abolido la primera vez por el Afromexicano Morelos que decretó que, a partir de su proclama liberadora, los habitantes no se volverían a distinguir como indios, ni mulatos, sino como americanos. Pero esa abolición formal y legal del sistema no erradicó la visión de mundo resultante. La ideología del blanqueamiento fue reforzada por las élites criollas que se establecieron de manera hegemónica tras la independencia, con criterios social darwinistas. Esta doctrina, tomó en América Latina dos formas concurrentes: la eurofilia y la etnofobia. En efecto, a partir de la dicotomía civilización-barbarie, se devalúa lo propio como bárbaro y primitivo y se ensalza lo ajeno como civilizado y culto. Esto da como resultado la exaltación extrema de lo europeo (eurofilia) y la negación y devaluación de la diversidad etnoracial (etnofobia). Se supone que la etnicidad atenta contra la unidad nacional.

Além disso, vale refletir sobre a reestruturação de algumas estratégias de atuação docente que envolvem as relações raciais, já que é percebido uma barreira que impossibilita a voz de enunciação negra latino-americana com mais frequência e a tarefa identificada aqui é que a responsabilidade de discutir sobre questões que invisibilizam alguns grupos da sociedade não deva partir, de modo efetivo, apenas dos movimentos sociais, externos à academia, já que menos de 10% dos referenciais dos programas curriculares elencados são afro-latino-americanos, se distanciando dos objetivos propostos neles, onde há a descrição da promoção de diálogos plurais entre professoras e professores em formação a partir da heterogeneidade dos povos que falam espanhol.

É necessário integrar negras e negros, indígenas e grupos invisibilizados nos referenciais teóricos, já que desde os processos escravagistas, colonialistas, eles eram subjugados e com seus direitos de acesso e visibilidade retirados. Após a constatação a partir da pesquisa realizada, entendo que ainda é possível reformular com cuidado o corpus do currículo do curso de formação para professoras e professores em espanhol, inserindo as culturas afro-latino-americanas em língua espanhola, a partir de referências que assumam suas narrativas e não que sejam contadas a partir de uma parcela de autores já exaltados. Quando

narrativas que incluem as culturas afro-latino-americanas são assumidas por autores e autoras brancas, apenas, volta-se à redução desses corpos e saberes. A partir desde preâmbulo, embora geograficamente as culturas afro-latino-americanas ocupem em sua maioria o Norte, um tema pode ser debatido não somente a partir de um viés do Norte epistemológico, mas do Sul que foram transformados seus saberes.

Assumo, então, o risco de afirmar que autoras e autores negros, que se apresentam como referências para diversas áreas, como forma de romper paradigmas, reconhecer as contribuições, não estão presentes quantitativamente de forma expressiva no currículo do curso de licenciatura de letras em língua espanhola na Universidade Federal da Bahia e seguem às vezes invisibilizados nas ementas, objetivos, metodologias, conteúdos e bibliografia em posição de pouco destaque. Dedico, desta maneira, um último parágrafo com algumas autoras e autores como forma de devolver-lhes a autonomia narrativa e teórica, pois para que estivesse aqui, elas e eles abriram esse caminho, de modo que possamos pensar em temáticas e outros modos de promover, quiçá, uma aula afro-latino-americana centrada.

Georgina Herrera, Luz Chiriboga, Virgina Brindis de Salar, Cristina Rodríguez Cabral, Nancy Morejón, Pilar Barrios, Manuel Zapata Olivella, Shirley Campbell Barr, Nicolás Guillén, Mary Grueso Romero, Nicomedes Santa Cruz, Victoria Santa Cruz, Odaymar Kruda, Yusa, Emília Murraín, Sulia Maribel Caicedo, Inés Morales, Tony Polanco, Esperanza Perea Martínez, Tereza Cárdenas, Miriam Victoria Gomes, Ochy Curiel, Krudas Cubensi, Xiomara Cacho, Luz de Carmen Serna, Quince Duncan, Jorge Chagas, Sergia Galvan.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. *The danger of a single story*. TED Global Talks, Jul 2009.

Disponível em:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 18 de junho de 2019.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Polém, 2019, p. 46.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p. 38-41.

ALVARADO, J., *Revista de Filosofia*, N° 81, 2015-3, pp. 103-116.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. *Interseccionalidades*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Arte e Ciências; Superintendência de Educação à Distância, 2019.

Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>. Acesso em: 28 de novembro de 2022.

ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo, educandos e educadores: seus direitos e o currículo* / [Miguel Gonzáles Arroyo]; Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p.

ARROYO, Miguel. *Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos*, Ed. UFPR, 2015, p. 47-50.

AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARR, Shirley Campbell. *Rotundamente Negra*. San Jose: Arado, 1994.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. Companhia das letras: São Paulo, 2022, p. 9-15.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. LEI FEDERAL N.º 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. *Ensino sobre história e cultura afro – brasileira*. Brasília: MEC, 2003. BRASIL.

BONATTI, D. *A escrita e a humanização do sujeito negro: afrocentricidade em la diosa y la noche: La novela de Rosa Luna, de Jorge Chagas*. v. 15, n. 37. *Raído*, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/raido.v15i37.13642>. Acessado em 28 de fev. de 2023, p. 11-12.

BUIKA. *Jodida pero contenta* [2010]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E58_5-FC3k4. Acesso em 20 de dezembro de 2022.

CABRAL, Cristina Rodríguez. *Memoria y resistencia*. Santo Domingo: Ed. Manatí: Espanha. 2016.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad.: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. Ed. Gêneses. 4. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CALLE 13, *Latinoamérica* [2015]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jgq3DPuouJE>. Acesso em: 08 de março de 2022.

CONSTITUIÇÃO (2009). *LEI Nº 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002*. BRASIL, BA, 18 FEV. 2002.

CUTI. *Cadernos negros 7*. Quilombhoje (org). São Paulo: Edição dos Autores, 1984.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O que é realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984. Apud SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

DUNCAN, Quince. *El Afrorealismo - Una dimensión nueva de la literatura latinoamericana*. Istmo - Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos. n. 10, 2005. Disponível em: <http://istmo.denison.edu/n10/articulos/afrorealismo.html>. Acesso em: 28 fevereiro de 2023.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências e seus subtextos*, 2020. In: *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org). Ed. 1. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 30-31.

FABRÍCIO, Branca Falabella. *Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso*. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola p.45-65, 2006.

FANON, Frantz. *Pele Negra Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRANKENBERG, Ruth. *A miragem de uma branquidade não-marcada*. In: WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307 – 338.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *La interculturalidad a prueba*. Mainz, 2006. Disponível em: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>. Acesso em 27 de dezembro de 2022.

GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso. *La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales*. Universidad Nacional de San Luis, Año 12, n. 22. Noviembre, 2008.

GARCIA MARTINEZ, Alfonso; ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés; ESCARBAJAL DE HARO, Andrés. *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson, 2007.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro*. Tradução de Cid Kanipel Moreira. - São Paulo. Editora 34. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. J. In: *Tempo Brasileiro*. n. 92-93, Rio de Janeiro: Ed. Global, 1988

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino do espanhol no Brasil. In: *Scientia Plena*, v. 7, n. 11, 2011, p. 03.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Editora Lamparina, 2014.

HOOKS, Bell. *Ensinado a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Camila Moreira de. *Branquitude x Branquidade: uma análise conceitual do ser branco*, 2012. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf>. Acesso em: 02 de março de 2023.

JÚNIOR, Jair da Costa.; UDE, Walter. Educação afrodiáspórica e transformações na prática universitária. O SULEar como uma perspectiva decolonial entre saberes. In: *Revista Interdisciplinar Sulear*. 2010, p. 164.

LEMEBEL, Pedro. *Manifiesto (Hablo por mi diferencia)*. 1952-2015, n.2, 2011, p. 218-221. Disponível em:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi62YPj88z9AhXfBrkGHWm8B3QQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.uchile.cl%2Findex.php%2FANUC%2Farticle%2Fdownload%2F19449%2F20610%2F&usg=AOvVaw0fKi-3ynnYQqfd0bpyM6MG>. Acessado em: 20 de dezembro de 2022.

LUZ, Larrissa. *Descolonizada* [2016]. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=UuGXJXTsN4Q>. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

MARTÍNEZ, Ana Cebrián. *Emoción y pluridiversidad*, 2012. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=413483>. Acesso em 13 de janeiro de 2023.

KILOMBA, Grada. *Memórias de plantação. Episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobomgó: Rio de Janeiro, 2019.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP/SP. São Paulo, 2004.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia (Orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNIZ, Cassandra. *Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil*, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/j5NYtwFCBXVwvPSRh8mmKb/?lang=pt>. Acesso em 21 de dezembro de 2022.

PARAQUETT, Marcia. *Educação de saias coloridas: aprender espanhol com mulheres da América Latina*. 2021, p. 963. Gragoatá. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.48706>. Acesso em 07 de março de 2023.

PARAQUETT, Marcia. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. In: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, v. 6 n. 2009, p. 06.

PARAQUETT, Marcia. *Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros*. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2010.

PARAQUETT, Marcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, p. 123-137, 2009.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 25.

PINHEIRO, B. C. S. *Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais*. Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências. Ed. 2019, p. 329.

Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u329344>. Acesso em: 07 de março de 2023.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. Tintas negras nos escritos da liberdade. *Revista ABPN*, v. 13, p. 10-28, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.73-118.

RACIONAIS, Negro Drama [2015]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o50J2xg8-sU>. Acesso em 06 de janeiro de 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das letras, 2018.

SANTOS, Inaicyrá Falcao dos. *Da tradição africana brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Acesso em: 07 mar. 2023.

SANTOS, Inaicyrá Falcão dos. *Corpo e Ancestralidade: uma Proposta Pluricultural de dança-arte-educação*. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SENA, Francisca Maria Rodrigues. Mulheres negras: tramando resistências e liberdade no Ceará. In: *Insubmissão intelectual de mulheres negras*. SACRAMENTO, Dayse.;

BARBOSA, Manoela.; MOREIRA, Nubia Regina. (org). Rosa Luxemburgo: Salvador, 2021, p. 18.

SENA, Kika. Memória como lugar de origem. In: *Insubmissão intelectual de mulheres negras*. SACRAMENTO, Dayse.; BARBOSA, Manoela.; MOREIRA, Nubia Regina. (org). Rosa Luxemburgo: Salvador, 2021, p. 04.

SOUZA, Ana Lúcia Silva e. Letramentos de Resistências: Exercício para a Reeducação das Relações Raciais na Escola. In: *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, Ce. – EdUECE, V. 8, N. 2, ano 2016, p. 67-76.

SILVA, Caroline Aquino da. *Ima: escritivências Intervenções urbanas e publicações independentes com escritas de mulheres negras*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Visual Design) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, J. F da. *et al.* Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, mai. 2013, p.11.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. da S. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar Sulear*, 2019, p. 102-104. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4154>. Acesso em: 21 de dezembro de 2022.

SOUZA, Florentina da Silva. Mulheres negras escritoras. *Revista Crioula*, 2017, p. 22. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2017.141317>. Acessado em: 07 de março de 2023.

SLS UFBA. PROGRAD. Disponível em: <https://prograd.ufba.br/semestre-letivo->

suplementar-sls-prograd-destaca-pontos-veja-aqui Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

SANTOS, Eduarda Thaís. Sulear e Esperançar: a América Latina não é, ela está sendo. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte – online, Vol. 6, Número Especial – Paulo Freire, setembro, 2021. Disponível em:
<http://pensaraeducacao.com.br/reducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2021/09/03-SULEAR-E-ESPERANCAR-A-AMERICA-LATINA-NAO-E-ELA-ESTA-SEND0-Eduarda-Thais-dos-Santos.pdf> Acesso em: 15 de abril. 2022.

STEFFEN MUNSBERG, J. A.; FERREIRA DA SILVA, G. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9175>. Acesso em: 29 de junho de 2021.

TOMAZ, Tadeu da Silva. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 10-11.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de La Educación. Gobierno del Perú, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANO DE AULA 1 DO TIROCÍNIO

LET A71 - POESIA EM LÍNGUA ESPANHOLA

SLS

21/10/2020



Nicomedes Santa Cruz Otras formas de producción de discurso poético. (Perú)



Nicomedes Santa Cruz

- ❑ 4 de junio de 1925.
- ❑ Abandonó su trabajo y se dedicó a conocer Perú y toda América Latina.
- ❑ Volvió a Perú.
- ❑ Revivió el folklore afro peruano.
- ❑ Se volvió decimista.

Décima = poema o estrofa con 10 versos.

Rima = ABBA ACCDDC

Ritmos negros del Perú

*Ritmos de la esclavitud
contra amarguras y penas.
Al compás de las cadenas
ritmos negros del Perú.*

*De África llegó mi abuela
vestida con caracoles,
la trajeron lo' españoles
en un barco carabela.
La marcaron con candela,
la carimba fue su cruz.
Y en América del Sur
al golpe de sus dolores
dieron los negros tambores
ritmos de la esclavitud.*

*Por una moneda sola
la revendieron en Lima
y en la Hacienda «La Molina»
sirvió a la gente española.
Con otros negros de Angola
ganaron por sus faenas:
¡zancudos para sus venas!,
para dormir ¡duro sueto!
y naita 'è consuelo*

contra amarguras y penas.

*En la plantación de caña
nació el triste socabón
en el trapiche de ron
el negro bailó lazaña.
El machete y la guadaña
curtió sus manos morenas;
y los indios con sus quenas
y el negro con tamborete
cantaron su triste suerte
al compás de las cadenas.*

*Murieron los negros viejos
pero entre la caña seca
se escucha su zamacueca
y el panalivio muy lejos.
Y se escuchan los festejos
que cantó en su juventud.
De Cañete a Tombuctú,
de Chancay a Mozambique
llevan sus claros repiques
ritmos negros del Perú.
(1957)*

Mi Cuate	y Negrindoblancos	ni clerecía	Yo no tracé líneas territoriales
Mi socio		ni antropofagia...	separando al hermano del hermano.
Mi hermano	Rubias bembonas	-¡Ah, si en mi país...!	
Aparcero	Indios barbudos	Alguien pregunta de dónde soy	Poso la frente sobre Río Grande
Camarado	y negros lacios	(Yo no respondo lo siguiente):	me afirmo pétreo sobre el Cabo de Homos
Compañero		Nací cerca de Cuzco	hundo mi brazo izquierdo en el Pacífico
Mi pata	Todos se quejan:	admiro a Puebla	y sumerjo mi diestra en el Atlántico.
M' hijito	-¡Ah, si en mi país	me inspira el ron de las Antillas	
Paisano...	no hubiese tanta política...!	canto con voz argentina	Por las costas de oriente y occidental
He aquí mis vecinos.	-¡Ah, si en mi país	creo en Santa Rosa de Lima	doscientas millas entro a cada Océano
He aquí mis hermanos.	no hubiera gente paleolítica...!	y en los Orishas de Bahía	sumerjo mano y mano
Las mismas caras latinoamericanas	-¡Ah, si en mi país	Yo no coloreé mi Continente	y así me aferro a nuestro Continente
de cualquier punto de América Latina:	no hubiese militarismo,	ni pinté verde a Brasil	en un abrazo Latinoamericano.
	ni oligarquía	amarillo Perú	
	ni chauvinismo	roja Bolivia	
Indoblanquinegros	ni burocracia		
Blanquinegrindios	ni hipocresía		

ANEXO 2 – PLANO DE AULA 2 DO TIROCÍNIO

Nancy Morejón

Mujer Negra (2002)

CUBA de 1492

- Exploración española
- Trabajo forzado
- Enfermedades de los colonizadores
- Población nativa dizimada
- Africanos esclavizados.

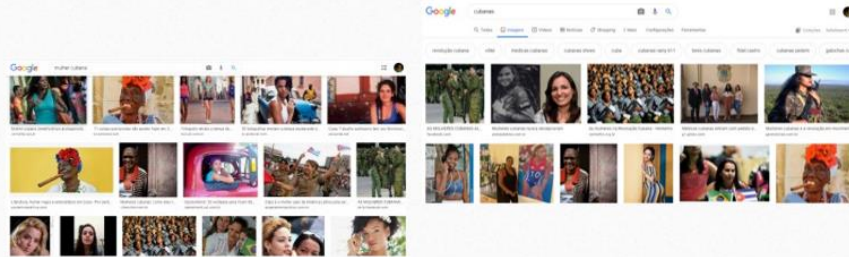


Años 80, 90, 2000

- Independencia
- Golpe de estado
- Revolución Cubana
- Reformas
- Limitaciones económicas
- Unión Soviética
- Crisis
- Sociedad civil – El gobierno



¿ Qué vemos?



MUJER NEGRA

2002

Todavía huelo la espuma del mar que me hicieron atravesar. La noche, no puedo recordarla. Ni el mismo océano podría recordarla. Pero no olvido el primer alcatraz que divisé. Altas, las nubes, como inocentes testigos presenciales. Acaso no he olvidado ni mi costa perdida, ni lengua ancestral. Me dejaron aquí y aquí he vivido. Y porque trabajé como una bestia, aquí volví a nacer. A cuanta epopeya mandinga intenté recurrir. Me rebelé. Su Merced me compró en una plaza. Bordé la casaca de su Merced y un hijo macho le parí. Mi hijo no tuvo nombre. Y su Merced murió a manos de un impecable	Anduve. Esta es la tierra donde padecibocabajosy azotes. Bogué a lo largo de todos sus ríos. Bajo su sol sembré, recolecté y las cosechas no comí. Por casa tuve un barracón. Yo misma traje piedras para edificarlo, pero canté al natural compás de los pájaros nacionales. Me sublevé. En esta tierra toqué la sangre húmeda y los huesos podridos de muchos otros, traídos a ella, o no, igual que yo. Ya nunca más imaginé el camino a Guinea. ¿Era a Guinea? ¿A Benín? ¿Era a Madagascar? ¿O a Cabo Verde?	Aquí construimi mundo. Me fui al monte. Mi real independencia fue el palenque y cabalgué entre las tropas de Maceo. Sólo un siglo más tarde, junto a mis descendientes, desde una azul montaña, bajé de la Sierra. para acabar con capitales y usureros, con generales y burgueses. Ahora soy: sólo hoy tenemos y creamos. Nada nos es ajeno. Nuestra la tierra. Nuestros el mar y el cielo. Nuestras la magia y la quimera. Iguales míos, aquí los veo bailar alrededor del árbol que plantamos para el comunismo. Su pródigamaderaya resuena.
--	--	---

ANEXO 3 – PLANO DE AULA 3 DO TIROCÍNIO

¿POR QUE ME DICEN MORENA? SI MORENO NO ES COLOR...

MARY GRUESO ROMERO



La lucha afrocolombiana

- ❖ 2º país con gran cantidad de población negra en América del Sur.
- ❖ Tuvieron sus derechos reconocidos solamente en los años de 1990.
- ❖ Como foi essa discussão com o governo?

Foi muito dura. Primeiro, não se reconhecia que havia negros no país, depois que só havia negros no Pacífico, ou então os famosos, alguns intelectuais, mas não que havia comunidades negras no país. E que a população não reconhecia que havia negros e que participaram da construção deste país e que, portanto, pertencem à nacionalidade.

- ❖ Assim, o que está dizendo é que a cultura é o elemento definidor dessas identidades e das diferenças?


Quando se fala em cultura, como se transmitia o conhecimento nas comunidades negras? Em algumas, se transmitia pelos contos, dos velórios, do figuato, das festas tradicionais. E como se transmite o conhecimento. E nessa época, a nenhum jovem se ensinava a tocar marimba. Ou tocar bumbo. O jovem teria de aprender vendo e ouvindo. Porque ele era levado às festas, aos velórios, aos figuatos. Afinava ouvindo. Não se ensinava crianças e jovens a cantar. Eles tinham de aprender escutando, cantando uma navajo, que era o rito fúnebre dos mais velhos. Quando era o rito fúnebre, era cantar como a mais velha cantava e entoava a sua voz. E começava a compor, e compor era qual estribillo e quais versos iria cantar.

<https://revistaforum.com.br/blogs/quilombo/lidafrocolombianacontaa-trajetoriade-lutasdo-povo-negro-da-colombia/>

SI DIOS HUBIESE NACIDO AQUÍ (2003)

A la Dra. Sofy Romero Hínestroza

Si Dios hubiese nacido aquí Sería un pescador, Cogería chontaduro Y tomaría borojó. María sería una negra Requete-gordita como yo Que sobre la cabeza Llevaría un platón Llenecito de pescado Ofreciéndolo a toda voz Recorriendo las calles Por toda la población: "Llevo pescao" fresquito Con leche y sin estropiá, El pargo pa' come frito, Y el ñato pa' sancochá, Canchimala par tapao Y er pollo pa' sura".	Si Dios hubiese nacido aquí, Aquí en el Litoral, Sería un agricultor Que cogería cocos en el palmar Con un cuerpo musculoso Como un negro de El Piñal, Con una piel azabache Y unos dientes de marfil, Con el pelito apretado Como si fuera chacarrás. En la llanura del Pacífico Tumbaría natos y manglar Que convertiría en polines Pa' los rieles descansar, Y sacaría cangrejos De las cuevas del barrial.	Si Dios hubiese nacido aquí, Aquí en el Litoral, Sentiría hervir la sangre Al sonido del tambor. Bailaría currulao con marimba y guasá, Tomaría biche en la fiesta patronal, Sentiría en carne propia La falta de equidad Por ser negro, Por ser pobre, Y por ser del litoral.
---	---	--



<https://www.youtube.com/watch?v=palgYBbYsw>

VOZ ANCESTRAL (2003)

Siento que mi corazón es una marimba
que no hace más que tocar melodías al alma
el curulao me mueve los pies
una y otra vez oigo muy cerca
el sonido del guasá repicando en mí
y el bombo me llama desde el otro mar
con voz melancólica pregonando equidad.
La sangre corre formando un concierto en mi interior
y de pronto, mi boca empieza a lactar
palabra tras palabra de un canto ancestral.
¡Levántate negra!
Me ordena una voz desde lo más profundo de mi interior
¿No oíste la marimba?
¿Ni tampoco el guasá?
¿El cucuno no te vino a invitar?
¿El bombo pregonero no oíste sonar?
No te hagas la sorda al llamado ancestral.
¡Vamos!, levanta esa frente
y exige al mundo que haya equidad

<https://www.youtube.com/watch?v=xoaJyoDnVQ4>

NEGRA SOY (2008)

¿Por que 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
Dice que pa' endulzarme la cosa
Y que no me ofenda yo.

Yo tengo una 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,

<https://www.youtube.com/watch?v=l4auZYzhE>

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 comienzo 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.