

Educação linguística em espanhol com crianças: uma proposta de prática antirracista

Rodrigo da Silva Campos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

Jorge Cardoso Paulino

Secretaria Municipal de Educação de Maricá (Brasil)

Dayala Paiva de Medeiros Vargens

Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Resumo

Este artigo debate práticas antirracistas tomando como foco a educação linguística em espanhol com crianças. Seu objetivo é apresentar e analisar criticamente uma atividade didática elaborada por licenciandos do curso de Letras: Português/Espanhol, vinculados ao projeto de extensão “Oficina de Línguas Adicionais para Crianças (LICOMzinho)”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Alinhado à perspectiva intercultural crítica (Candau, 2008, 2016, 2018), aos estudos antirracistas (Silva Junior; Almeida, 2020), decoloniais (Walsh, 2007; Pinto; Mignolo, 2015), bem como à abordagem de Solé (2005) sobre o ensino da compreensão leitora e do lugar da leitura literária nas aulas de línguas (Santos, 2012, 2018), conclui-se, pela análise geral do material didático, que o tema racial está presente, indicando avanços nos estudos antirracistas na formação inicial de professores. No entanto, um exame mais minucioso das atividades didáticas revela uma exploração limitada da identificação racial dos estudantes e das subjetividades associadas a esse processo. Assim, percebe-se que ainda é necessário expandir e aprofundar essa discussão para alcançar desdobramentos mais efetivos em favor de uma educação linguística antirracista para crianças.

Palavras-chave: Educação linguística em espanhol. Práticas antirracistas. Infância. Material didático.

Language education in Spanish with children: a proposal for anti-racist practice

Abstract

This article discusses anti-racist practices focusing on language education in Spanish for children. Its aim is to critically present and analyze a didactic activity developed by students of the education program in Letters faculty, majoring Portuguese/Spanish, associated with the extension project "Additional Language Workshop for Children (LICOMzinho)" at the State University of Rio de Janeiro. In line with the critical intercultural perspective (Candau, 2008, 2016, 2018), anti-racist studies (Silva Junior; Almeida, 2020), decolonial studies (Walsh, 2007; Pinto; Mignolo, 2015), as well as Solé's (2005) approach to teaching reading comprehension and the role of literary reading in language classes (Santos, 2012, 2018), We concluded, from the general analysis of the didactic material, that the racial theme is present, indicating advances in anti-racist studies in the initial formation of teachers. However, a closer look at the didactic activities reveals a limited exploration of the students' racial identification and the subjectivities associated with this process. Thus, we perceived that it is still necessary to expand and deepen this discussion to achieve more effective developments in favor of anti-racist linguistic education for children.

Keywords: Spanish linguistic education. Anti-racist practices. Childhood. Didactic material.

Educación lingüística en español con niños: una propuesta de práctica antirracista

Resumen

Este artículo discute las prácticas antirracistas con un enfoque en la educación lingüística en español con niños. Su objetivo es presentar y analizar críticamente una actividad didáctica elaborada por estudiantes de pregrado del curso de Letras: Portugués/Español, vinculados al proyecto de extensión "Taller de Lenguas Adicionales para Niños (LICOMzinho)" de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Alineado con la perspectiva intercultural crítica (Candau, 2008, 2016, 2018), los estudios antirracistas (Silva Junior;

Almeida, 2020), decoloniales (Walsh, 2007; Pinto; Mignolo, 2015), así como con el enfoque de Solé (2005) sobre la enseñanza de la comprensión lectora y el lugar de la lectura literaria en las clases de lenguas (Santos, 2012, 2018), se concluye, a partir del análisis general del material didáctico, que el tema racial está presente, lo que indica avances en los estudios antirracistas en la formación inicial de profesores. Sin embargo, un examen más minucioso de las actividades didácticas revela una exploración limitada de la identificación racial de los estudiantes y de las subjetividades asociadas a este proceso. Así, se percibe que aún es necesario ampliar y profundizar esta discusión para lograr desarrollos más efectivos a favor de una educación lingüística antirracista para niños.

Palabras clave: Educación lingüística en español. Prácticas antirracistas. Niñez. Material didáctico.

Introdução

Qual é a tarefa da educação no contexto em que estamos lançados? Num mundo que, como nos apontou o poeta, foi erguido e está penhorado como um banco de almas. Será possível uma educação que não seja bancária, que propicie a libertação das existências subtraídas pelas ações de catequese, plantation e intervenção militar? Como honrar as existências que serpenteiam no tempo e ritualizar a vida como algo que seja meramente utilitário? A defesa que faço é que a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria mobilizada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. A educação como dimensão política, ética e estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais, é, em suma, um radical descolonizador (Rufino, 2021, p. 12).

A reflexão sobre a educação linguística em espanhol com crianças não está isolada de um debate mais amplo sobre o papel da educação. Nas discussões sobre o tema, é comum ouvir questionamentos sobre “as melhores metodologias”, “os materiais mais adequados”, bem como “os procedimentos didáticos mais convenientes”. É natural que haja muitas indagações, levando-se em consideração que a formação inicial e continuada dos professores

de espanhol raramente contempla as especificidades e as demandas dos estudantes de 6 a 10 anos. Apesar disso, acreditamos que uma pergunta deve ser primordial: Para que ensinar e aprender línguas adicionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Essa indagação, a nosso ver, antecede a todas as outras e nos remete ao célebre trabalho de Geraldi (2006) sobre o ensino da língua portuguesa. De acordo com o autor, devemos nos questionar para que ensinamos, o que ensinamos e para que os estudantes aprendem o que aprendem. É a busca dessas respostas que nos aproxima da dimensão política da educação.

O mapeamento de formações discursivas que tematizam a finalidade da educação em línguas adicionais para crianças nos leva a posicionamentos diferentes a respeito de sua finalidade. Um deles, considerado como hegemônico, está relacionado aos interesses do mercado. É muito comum associar o estudo de uma língua na infância à futura ampliação das oportunidades de inserção no mercado de trabalho, ainda que se trate de um futuro longínquo quando nos referimos à vida de pessoas de 6 a 10 anos de idade.

4

Entretanto, o ponto de vista mercadológico – que, evidentemente, permeia não apenas o ensino de línguas, mas diferentes esferas da vida e da educação – com frequência atinge as discursividades sobre a esfera do ensino de línguas para crianças. Alguns enunciados proferidos, por exemplo, em campanhas publicitárias de cursos livres enfatizam a visão de mundo de que as crianças terão mais chances de conquistar o sucesso profissional quanto mais cedo aprenderem uma língua adicional (Vargens, 2021). Nessa formação discursiva, se inscreve a difundida concepção de criança como porvir, como um adulto em potencial (Campos, 2023), cujas escolhas de vida devem ser planejadas para que venha a ser “alguém” bem enquadrado no sistema vigente.

Há, no entanto, resistências a essa visão, que podemos nomear como posicionamentos contra-hegemônicos. Estes dialogam com o ponto de vista da epígrafe, de autoria de Rufino (2021): uma educação que se propõe a erguer existências em sua diversidade e se opor às lógicas de dominação. É a esse movimento discursivo e, portanto, político que nos alinhamos. Nessa perspectiva, não cabe conceber as práticas educativas de ensinar e aprender como uma mera aquisição de conteúdos centrados exclusivamente nas habilidades linguísticas que, supostamente, futuramente garantiriam aos estudantes um instrumento de acesso ao mercado de trabalho. Trata-se, sobretudo, de

ampliar as condições de engajamento discursivo das crianças mediante o estudo da língua adicional em sua complexidade, abarcando saberes linguísticos e extralinguísticos, com objetivos (trans)formadores e empenhados na construção de uma cidadania ética, crítica e protagonista. Consiste, principalmente, em reconhecer o ser/estar/sentir do sujeito-criança no presente, no aqui e no agora.

Uma educação linguística agentiva depende, dentre outros fatores, de uma formação docente potencializadora. E, conseqüentemente, como professores(as) formadores(as) de docentes, precisamos nos atentar para uma formação emancipatória, crítica e questionadora das práticas coloniais que nos aprisionam. Entendendo que a decolonialidade é um projeto que visa a combater as marcas vigentes do colonialismo em nosso cotidiano – isto é, uma constante tentativa de mudar o olhar sobre o mundo, as coisas e as pessoas que o habitam –, este texto propõe-se a refletir sobre a educação linguística com crianças a partir de uma experiência educativa concreta no âmbito da formação inicial de professores de espanhol. Trata-se de uma atividade com a intenção antirracista desenvolvida por bolsistas licenciandos do projeto de extensão “Oficina de Línguas Adicionais para Crianças (LICOMzinho)”, vinculado ao Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Desde 2021, os licenciandos atuam em uma oficina de espanhol para crianças de 8 a 11 anos, realizada remotamente. No ano de 2022, período em que se produziu a atividade reportada neste artigo, o projeto possuía oito bolsistas.

Além de apresentar a atividade realizada pelos bolsistas e evidenciar os seus tensionamentos, objetivamos, no presente artigo, distinguir as perspectivas muticulturalista(s), interculturalista(s) e decolonial(ais) e, ainda, problematizar a própria formação do(a) docente de línguas adicionais para crianças no que tange o olhar para questões antirracistas.

Multiculturalismo(s), interculturalidade(s) e um olhar decolonial: múltiplas possibilidades de construir o mundo

Entendemos que o racismo é uma realidade e que, para combatê-lo, é essencial uma resistência contundente. Entretanto, é importante salientar que a resistência ao racismo deve ser constante e vigilante, visto que ele evolui

com o passar do tempo, adaptando-se e manifestando-se de diferentes formas em novos contextos (Moore, 2007).

Com a compreensão de que o currículo, os livros, bem como os demais materiais didáticos funcionam como discursos e dispositivos de produção de subjetividades, isto é, “[...] um conjunto de percepções de si e do mundo que as diferentes comunidades de sujeitos constroem de forma interativa [...]” (Pinto; Mignolo, p. 383), torna-se crucial que nós, educadores(as) e formadores(as) de docentes, continuemos a realizar pesquisas variadas sobre a representação da diversidade no ambiente escolar diário, as metodologias de ensino e os materiais pedagógicos. Tal esforço é importante tanto para sugerir quanto para documentar iniciativas que desafiem e critiquem currículos e práticas educativas e discursivas fundamentadas em perspectivas etnocêntricas, racistas, sexistas e heteronormativas.

6 Para isso, faz-se necessário recuperar alguns conceitos que podem nos ajudar a refletir sobre a questão. De acordo com Ivenicki (2018), estudos voltados para a promoção da diversidade cultural por natureza são um fenômeno multicultural. No contexto educacional, tais pesquisas abordam temas intersectados e circundados por questões ligadas a perspectivas culturais tanto universalistas quanto plurais. Em outro momento, Ivenicki (2020) também argumenta que pesquisas com orientação multicultural proporcionam uma possibilidade de análise para as formas de silenciamento, bem como para as táticas de resiliência e empoderamento experimentadas por identidades coletivas relacionadas a gênero, raça/etnia, entre outras.

No entanto, entendemos que é fundamental salientar, ainda que brevemente, a natureza polissêmica do conceito de multiculturalismo, uma vez que este não é uniforme e tampouco estático em relação a outras correntes epistemológicas (Silva Junior; Ivenicki, 2015; Ivenicki, 2020). =

Nesse debate, priorizamos a visão de Candau (2008), que destaca duas principais abordagens do multiculturalismo: a vertente descritiva e a vertente propositiva. De acordo com a autora, a vertente descritiva do multiculturalismo concebe que as sociedades contemporâneas são naturalmente compostas por diversas culturas, pois “[...] nessa abordagem, a ênfase está na descrição e entendimento da configuração multicultural de cada contexto específico” (Candau, 2008, p. 19-20). =

Em contrapartida, a vertente propositiva, de acordo com a autora, vê o multiculturalismo como um projeto político-cultural. Isso implica pensar que o multiculturalismo pode ser concebido tanto como uma forma de abordar relações culturais em uma sociedade específica quanto como uma maneira de conceber políticas públicas voltadas para o aprofundamento da democracia e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas.

Ainda dentro da noção de multiculturalismo propositivo, Candau (2008) esmiúça o conceito em três perspectivas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista (também conhecido como multiculturalismo plural) e o multiculturalismo aberto e interativo (Candau, 2008, 2016).

A perspectiva assimilacionista defende a universalização do ensino, sem questionar a natureza monocultural dos conteúdos curriculares. Essa abordagem mascara as construções históricas e relações de poder, buscando legitimar suas narrativas e conhecimentos como universais, neutros e indiscutíveis.

Em contraste, a abordagem diferencialista tende a uma visão estática e essencialista das identidades culturais. Segundo Cardoso Junior e Candau (2018), essa perspectiva, frequentemente, leva à segregação e rejeita a construção coletiva entre os diferentes. Tal perspectiva multicultural parece desobrigar os indivíduos de se envolverem e se responsabilizarem por ações e discursos discriminatórios e preconceituosos observados não apenas no ambiente escolar, mas também na sociedade como um todo.

Em contrapartida, o multiculturalismo aberto e interativo (Candau, 2016; Cardoso Junior; Candau, 2018) “[...] enfatiza a interculturalidade, considerando-a mais propícia para a edificação de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas” (Candau, 2008, p. 23).

Esperamos que, por meio dos autores e autoras citados(as) anteriormente, tenhamos evidenciado a complexidade e a multiplicidade de sentidos que o multiculturalismo carrega como construto teórico. Nessa perspectiva, ressaltamos que “[...] o multiculturalismo não é uma teoria monolítica, mas seu significado varia conforme contextos históricos, culturais e políticos específicos” (Pinar, 2016, p. 165).

Em síntese, podemos entender que as perspectivas multiculturais abrangem desde visões folclóricas e liberais até posturas mais críticas e

pós-coloniais. Ivenicki (2018) salienta que, através da abordagem pós-colonial do multiculturalismo, o conhecimento se torna objeto de questionamentos. Isso ocorre especialmente ao reconhecer que o currículo é moldado por bases coloniais dominantes. A visão de multiculturalismo pós-colonial apresentada pela autora propõe indagações e ponderações que incentivam práticas pedagógicas que desafiam o padrão normativo – branco, masculino, heterossexual e ocidental – que moldam os discursos curriculares majoritários. Nesse sentido, em acordo com Silva Junior e Almeida (2020), consideramos que

[...] a educação e a escola podem tanto contribuir para a perpetuação do racismo e para a manutenção dos discursos inferiorizantes sobre as pessoas negras em nossa sociedade, quanto podem ser agentes de transformação social e de lutas antirracistas (Silva Junior; Almeida, 2020, p. 4).

8 Em consonância com o que vimos anteriormente, Candau (2020) propõe que o multiculturalismo aberto e interativo pode também ser entendido como interculturalidade. No entanto, a ideia de interculturalidade também não é única. Existem algumas possibilidades de compreensão desse conceito. Candau (2020, p. 680) propõe a interculturalidade crítica como uma postura que "[...] questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, de etnia e de raça, de gênero, de orientação sexual, de religião, entre outros". Desse modo, entendemos que

[...] a interculturalidade crítica quer ser uma proposta orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como a questionar e construir alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente (Candau, 2016, p. 21).

Finalmente, conforme proposto por Walsh (2007), podemos estabelecer uma relação entre a interculturalidade crítica e a decolonialidade. Isso porque ambas representam um projeto epistemológico e político de resistência e luta contra o pensamento eurocêntrico que tem predominado nas relações globais. Tal sistema promove discursos e imaginários que marginalizam grupos humanos que não se encaixam no modelo estabelecido de sujeito universal, moldado precisamente por essa mesma estrutura de pensamento.

Tal sistema é entendido como “colonialidade” ou “colonialidade do poder”, que, de acordo com Pinto e Mignolo,

[...] transcende a mera noção de colonialismo [...]. Colonialidade do poder refere-se, pois, a um código conceitual fundamentado no qual a ideia de civilização ocidental legitima a si mesma – por meio de atores, instituições, linguagens – como controladora não só da economia e da autoridade, mas também da subjetividade e do conhecimento de povos e etnias não ocidentais (Pinto; Mignolo, 2015, p. 383)

A noção de que não é sempre preciso uma disputa para subordinar um grupo a outro (Walker; Chaplin, 2002) é relevante e nos auxilia a refletir acerca do obscurecimento e da submissão das heranças culturais, narrativas e manifestações simbólicas de origens indígenas e africanas no ambiente educacional brasileiro. Dessa forma, a mentalidade colonial que moldou o modelo de escola que o mundo ocidental absorveu, perpetuou e revelou, em sua prática, a construção de discursos ancorados na dualidade entre “nós” e “eles”. Ainda nos dias atuais, discursos que atravessam o cotidiano escolar permitem que “o outro” seja essa figura sujeita a inscrições simbólicas que reiteram retóricas coloniais.

É pelo reconhecimento da manutenção de práticas coloniais na educação e da necessidade de proposições de ações educativas transformadoras que nos voltamos à formação inicial de professores neste artigo. Para tanto, recorreremos a uma atividade desenvolvida por licenciandos do curso de Letras: Português/Espanhol da UERJ no âmbito da Oficina de Línguas Adicionais para Crianças (LICOMzinho). Apesar do referido projeto de extensão universitária não estar atrelado a uma instituição escolar pública específica, a proposta político-pedagógica da oficina prioriza uma educação linguística pautada na criticidade e na inventividade de ações de combate às práticas coloniais. Nesse sentido, entendemos que os objetivos da oficina, de alguma forma, convergem com os da escola no que diz respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013).

No que tange à análise, a escolha pela Oficina de Espanhol para Crianças na UERJ se justifica pelo fato de um dos autores deste artigo ser o criador e atual coordenador do projeto. Nossa abordagem dialoga com a

perspectiva cartográfica do discurso (Deudará; Rocha, 2021), que pressupõe a implicação do pesquisador com seu objeto de estudo, rejeitando explicitamente a objetividade e a neutralidade nos procedimentos de investigação.

Baseamo-nos na concepção de que a prática na formação de professores pode criar um espaço dinâmico de pesquisa, permitindo a proposição de ações educativas, bem como constantes reformulações teóricas e práticas. Com esse objetivo, os materiais didáticos produzidos na Oficina de Espanhol foram arquivados para se tornarem objeto de análise investigativa.

Observemos, portanto, como a perspectiva decolonial se reflete (ou não) nas tarefas propostas pelos futuros docentes de língua espanhola para as crianças atendidas pela oficina.

“Tia(o), se a aula é de espanhol, por que falar de consciência negra?”

Ainda que compreendamos que o trabalho pedagógico antirracista se estenda durante todo o percurso da oficina, a experiência que vamos relatar e analisar aqui está relacionada ao Dia da Consciência Negra. Ao abordarmos o assunto com as crianças do projeto (atendemos crianças de 8 a 11 anos), solicitamos aos bolsistas a seleção de um texto que discutisse questões voltadas ao combate ao racismo e, posteriormente, propusemos que elaborassem perguntas para serem debatidas com os estudantes envolvidos. O texto escolhido foi o conhecido poema “*Me gritaron negra*”, da escritora afroperuana Victoria Santa Cruz (2013 [1960]):

Me Gritaron Negra

Tenía siete años apenas,
apenas siete años,
¡Qué siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!
De pronto unas voces en la calle
me gritaron ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
“¿Soy acaso negra?” – me dije ¡Sí!
“¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!
Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. Negra!

Y me sentí negra, ¡Negra!
Como ellos decían ¡Negra!
Y retrocedí ¡Negra!
Como ellos querían ¡Negra!
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
y miré apenada mi carne tostada
Y retrocedí ¡Negra!
Y retrocedí...
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
Y pasaba el tiempo,
y siempre amargada
Seguía llevando a mi espalda
mi pesada carga
¡Y cómo pesaba! ...
Me alacé el cabello,
me polveé la cara,
y entre mis cabellos siempre resonaba
la misma palabra
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
Hasta que un día que retrocedía,
retrocedía y que iba a caer
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¿Y qué?
¿Y qué? ¡Negra!
Sí ¡Negra!
Soy ¡Negra!
Negra ¡Negra!
Negra soy

¡Negra! Sí
 ¡Negra! Soy
 ¡Negra! Negra
 ¡Negra! Negra soy
 De hoy en adelante no quiero
 lacia mi cabello
 No quiero
 Y voy a reírme de aquellos,
 que por evitar – según ellos –
 que por evitarnos algún sinsabor
 Lllaman a los negros gente de color
 ¡Y de qué color! NEGRO
 ¡Y qué lindo suena! NEGRO
 ¡Y qué ritmo tiene!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO
 Al fin
 Al fin comprendí AL FIN
 Ya no retrocedo AL FIN
 Y avanzo segura AL FIN
 Avanzo y espero AL FIN
 Y bendigo al cielo porque quiso Dios
 que negro azabache fuese mi color
 Y ya comprendí AL FIN
 Ya tengo la llave
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO
 ¡Negra soy!

Considerando que a Lei nº 10.639/2003 (2003), que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394,

1996), introduzindo a história e a cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, completou seu vigésimo aniversário em 2023, entendemos que é pertinente abordar essa temática através de um gênero literário criado por uma mulher negra e latino-americana. Concordamos com a afirmação de Santos (2018), segundo a qual:

o aproveitamento didático da literatura ainda ocorre de maneira incipiente, tanto nos materiais elaborados para o ensino quanto em sala de aula, seja pela pouca prática que o professor possui em construir atividades com esse gênero; seja pela crença de que são textos difíceis e desinteressantes para os alunos (Santos, 2018, p. 16).

De acordo com autora citada, as atividades que envolvem a leitura do texto literário deveriam contemplar os seguintes aspectos:

(1) saber explotar el texto en todas sus potencialidades; (2) poner en acción todas las estrategias que estén a su disposición; (3) utilizar su bagaje cultural (el conocimiento de mundo que posee); (4) saber negociar este su conocimiento con otros que son diferentes y que ya existen; (5) ampliar su universo de conocimiento; (6) entender la lógica de la escritura y del escritor; (7) reflexionar sobre el texto, extrayendo mensajes y contenidos y, finalmente, (8) evaluar la importancia de lo leído para sí propio, para grupos de personas y para el mundo (Santos, 2012, p. 128).

13

A atividade em análise foi organizada para ser desenvolvida em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme delineado por Solé (2005). Na fase de pré-leitura, a intenção é sondar e ativar os alunos acerca do conhecimento prévio relacionado ao tema que será posteriormente explorado no poema, além de suscitar hipóteses sobre o conteúdo a ser lido. Já a etapa de leitura envolve a efetiva imersão no poema, que, neste caso, é vivenciado não apenas visualmente, mas também de maneira auditiva, considerando sua natureza audiovisual, conforme veremos mais adiante. Nessa fase, questões específicas sobre o poema são propostas para incentivar o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura que contribuam para a formação de leitores autônomos. Por fim, a pós-leitura se destina a enriquecer as interpretações do poema, estabelecer conexões com outros textos e sedimentar conhecimentos adquiridos, ampliando, assim, a compreensão leitora.

Segue abaixo a estruturação da atividade, conforme descrito anteriormente:

PRELECTURA:

1. ¿Qué personalidades negras conoces? ¿Cuántos profesores negros has tenido? ¿Cuántos alumnos negros hay en tu colegio? ¿Cuántos amigos negros tienes?

LECTURA:

2. Vamos a ver y a escuchar un poema llamado “Me Gritaron Negra”, escrito por la autora afroperuana Victoria Santa Cruz. Antes de escucharlo, teniendo en cuenta el título del poema, ¿sobre qué tema(s) crees que va a tratar? Formula hipótesis. Enlace del poema: https://www.youtube.com/watch?v=827u1Kp_Uwk

3. ¿Qué aspectos físicos del cuerpo negro se mencionan en el poema?

4. En el texto, se presenta el recurso de la repetición. ¿Qué palabra se repite a lo largo del poema? ¿Qué sentido(s) se puede(n) construir a partir de tal recurso? ¿Siempre sería el mismo sentido o el sentido cambiaría? Explica tu respuesta.

5. ¿El yo-lírico tiene el mismo posicionamiento a lo largo del poema o hay un cambio de perspectiva? Contesta con, por lo menos, 2 fragmentos del texto que comprueben tu respuesta.

6. ¿Cómo te sentiste ante el poema? ¿Qué sensaciones te provocó? ¿Por qué?

7. Tras haber escuchado el poema, ¿tus hipótesis formuladas antes se confirmaron o no? Explícalo.

8. ¿Crees que es importante el tema del poema? ¿Por qué (no)?

POSLECTURA:

9. Ve el video de la canción “Brown Skin Girl”, de Beyoncé, poniendo atención solamente en las imágenes. Después contesta, ¿qué te pareció el video de la canción? A partir de lo que viste, ¿sobre qué crees que trata? ¿Qué sentimientos te provocó? ¿Por qué? Enlace de la canción: <https://www.youtube.com/watch?v=vRFSOMYTC1I>

10. *Ve el video nuevamente, pero ahora con la letra de la canción traducida al portugués. Tras escucharla, contesta: ¿tus hipótesis se confirmaron? ¿Qué te pareció la letra? ¿Estás de acuerdo con lo que afirma? Explica tu respuesta. Enlace de la canción: https://www.youtube.com/watch?v=5SOZJBeu14c&list=RD5SOZJBeu14c&start_radio=1&rv=5SOZJBeu14c&t=232*

11. *¿Qué relaciones puedes establecer entre la letra de la canción de Beyoncé y el poema de Victoria Santa Cruz? Explícalo.*

Entendemos que a proposta didática sugerida acima se alinha à perspectiva do multiculturalismo crítico, pois reconhece que a diferença é uma construção discursiva. Vemos isso como um aspecto positivo, uma vez que tende a evitar a naturalização ou a abordagem folclórica das identidades. Esse alinhamento é evidente na maneira como as atividades apresentam o poema "Me gritaron negra", de Victoria Santa Cruz. Ao propor um diálogo, a abordagem busca inicialmente relacionar o tema do poema com as experiências vividas pelas crianças, como ilustrado nas questões: "¿Qué personalidades negras conoces? ¿Cuántos profesores negros has tenido? ¿Cuántos alumnos negros hay en tu colegio? ¿Cuántos amigos negros tienes?".

Os questionamentos propostos incentivam os alunos a desenvolver um letramento racial. No entanto, essas questões não encorajam os estudantes a refletir sobre suas próprias identificações raciais. Dessa maneira, alunos brancos e não-negros podem não se reconhecer como racializados. Contudo, existe uma acentuada atenção nas interações desses alunos com indivíduos negros nos enunciados mencionados, posicionando-os como objetos de interesse e perpetuando a divisão entre "nós" e o "outro".

Acreditamos que a dimensão política do poema pode ser atenuada quando não instigamos o (auto)reconhecimento racial dos alunos durante a pré-leitura. Isso porque tanto sujeitos negros podem optar pelo silêncio quanto sujeitos brancos e não-negros podem não se perceber como participantes e beneficiários de práticas racistas. Dito de outra forma, a exposição e a crítica ao racismo estrutural presentes no poema podem ser percebidas como algo distante para todos os participantes do processo educacional. Para avançarmos em direção a uma abordagem educacional antirracista e crítica inter/multicultural e decolonial, é fundamental que confrontemos as relações de poder fundamentadas em categorias discursivas como raça, gênero, sexo

etc. Isso é necessário para desmistificar as noções de diferença e fomentar oportunidades para estabelecer relações genuinamente equitativas.

Compreendemos que a intermediação pedagógica proposta pelos enunciados dos bolsistas, especialmente através do videoclipe "*Brown Skin Girl*", da cantora negra norte-americana Beyoncé, conduz a uma valorização rasa da diversidade. Em outras palavras, não reconhece o racismo como uma questão presente e, menos ainda, como uma dinâmica que molda relações de poder e afeto entre os estudantes – sejam eles negros, brancos ou não-negros –, por ela diretamente afetados ou beneficiados.

A construção dos enunciados sugere que a diferença entre os estudantes seja assimilada sem grandes questionamentos, fazendo com que a discriminação e a violência enfrentadas pelo eu-lírico pareçam algo remoto, como se "não nos afetasse". Essa abordagem pode perpetuar e atualizar privilégios de raça e classe, colocando o indivíduo negro como o foco e também como a solução para o racismo. Tal proposta negligenciaria a ideia de que "[...] o racismo é um elemento estruturante de nossas relações sociais e de nossas desigualdades" (Pereira; Lima, 2019, p. 3).

16 Sugerimos que elaboradores de materiais didáticos (seja em um contexto editorial que abranja estudantes de diferentes regiões, seja em um contexto mais local e situado, em que cada docente prepara seus materiais para grupos específicos) se reconheçam como indivíduos racializados e percebam a importância de questionar os privilégios, a branquitude e o poder associados a esses materiais (Chalmers, 2005). Barry Troyna (1987) destaca que a educação antirracista é uma maneira construtiva de abordar a racialização, argumentando que a raça e o racismo devem ser compreendidos antes de serem combatidos. Daí a relevância do letramento racial (Schucman, 2012) em ambientes educacionais. Ainda sobre essa questão, cabe destacar que quatro dos oito bolsistas que atuam no referido projeto se declararam pardos(as) e três, brancos(as), quando perguntados(as) sobre como se entendem racialmente. Um dos bolsistas não se posicionou.

Acreditamos que, ao desenvolver uma sequência didática centrada no poema "*Me gritaron negra*" e ao não abordar a branquitude e o racismo estrutural, podemos não apenas incentivar uma compreensão superficial de tolerância, mas também promover uma ênfase na ideia de "justiça". Segundo Pinar (2016), essa primazia é problemática no contexto do multiculturalismo

contemporâneo, pois quando os educadores são movidos por um senso “subjetivo e abstrato” de justiça, eles podem focar excessivamente nas atitudes e comportamentos dos estudantes, visando corrigir seus preconceitos. Isso pode levar a uma abordagem pragmática, “[...] reinstalando um instrumentalismo que reduz alunos a peões em uma batalha política, não alunos de uma realidade social que podem modificar enquanto trabalham para compreendê-la” (Pinar, 2016, p. 171).

É importante pontuar que construímos nossa reflexão até aqui baseando-nos na concepção de que, no processo leitor, os sentidos se constroem na interação entre o leitor e o texto. Ou seja, os sentidos não são estáveis ou dados previamente, mas dependem do tipo de interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Entram em jogo, portanto, as vivências de cada leitor e os lugares sociais que ocupam. Seguindo essa perspectiva, os versos “*Y odié mis cabellos y mis labios gruesos / y miré apenada mi carne tostada / Y retrocedí*”, por exemplo, podem ser interpretados e percebidos de maneiras diferentes com base na identificação racial de quem os lê. Dessa forma, acreditamos ser relevante abordar inicialmente a questão da construção das identidades das crianças, para, então, explorar, nas atividades pedagógicas, as complexidades das experiências raciais por elas vivenciadas.

Considerações finais

Ao concluir esta breve análise das atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência do curso de Letras: Português/Espanhol da UERJ na Oficina de Línguas Adicionais para Crianças (LICOMzinho), recorreremos às reflexões de Santos (2012) e perceberemos aspectos positivos no que tange à abordagem de textos literários no ensino de espanhol como língua adicional.

Um deles diz respeito à representatividade da mulher negra latino-americana no processo educativo. Durante muito tempo, na história do ensino de línguas, essa não era uma prioridade dentre os critérios de seleção dos textos que seriam usados em sala de aula. A escolha de textos criados exclusivamente para focar determinadas estruturas linguísticas ainda é uma prática comum, principalmente, no âmbito da educação em línguas adicionais com crianças. Por conseguinte, a opção do texto de Victoria Santa Cruz

dá sinais sobre a percepção dos licenciandos acerca da importância de privilegiar textos que circulam socialmente e, por essa razão, estabelecem conexões com a historicidade que os cerca.

As atividades, ao nosso ver, necessitam de um aprofundamento nas questões que envolvem a relação das crianças com a dimensão étnico-racial do poema e com o modo como se percebem racialmente. Ou seja, pouco se explora o processo de identificação racial e as subjetividades que dele decorrem, embora esse ponto seja central no poema escolhido.

Deve-se reconhecer, contudo, um aspecto positivo na abordagem do texto literário realizada pelos bolsistas e futuros professores de espanhol: o poema não foi empregado meramente como suporte para ensinar vocabulário de um campo semântico específico ou para introduzir um componente gramatical, algo que frequentemente acontece quando a literatura é utilizada em aulas de línguas adicionais para crianças. O fato de os bolsistas não terem adotado essa abordagem mais convencional já é visto por nós como um progresso epistemológico. Identificamos nas questões uma atenção à dimensão estética do texto literário, ou seja, às subjetividades emergentes da interação das crianças com o poema.

18

Conclui-se que o tema racial está presente, indicando avanços nos estudos antirracistas na formação inicial de professores. No entanto, um exame mais minucioso das atividades didáticas revela uma exploração limitada da identificação racial dos estudantes e das subjetividades associadas a esse processo. Assim, percebe-se que ainda é necessário expandir e aprofundar essa discussão para alcançar desdobramentos mais efetivos em favor de uma educação linguística antirracista para crianças.

Julgamos relevante enfatizar nosso entendimento sobre empoderamento como “[...] a aliança entre conscientizar-se criticamente e transformar na prática, algo contestador e revolucionário na sua essência” (Berth, 2019, p. 91). Candau (2020) salienta que, em sua visão, ninguém dá empoderamento a outrem. Segundo ela, as iniciativas educativas deveriam impulsionar, através da perspectiva intercultural crítica, processos nos quais indivíduos e agrupamentos sociais marginalizados passam a identificar a capacidade intrínseca que possuem, abraçando o vigor que os define como entidades e protagonistas sociais, à semelhança do que Victoria Santa Cruz realizou ao afirmar-se e exclamar: *NEGRA SOY*.

Na posição de docentes, ao produzirmos um material didático destinado ao público infantil, devemos refletir sobre algumas questões cruciais: Que perfil de estudante ou criança almejamos formar? Que concepções de infância e de criança permeiam nosso trabalho pedagógico? Com que perfis de crianças estamos trabalhando: brancas, pretas, pardas, indígenas, cis, trans, de classes mais altas, médias ou mais baixas (além de muitos outros questionamentos relevantes)? É nosso dever combater a ideia falaciosa de uma infância/criança universal, pois essa criança/infância não tensionada será automaticamente lida como branca, de modo a promover um apagamento das múltiplas infâncias existentes na sociedade e a reiteração do branco como norma.

Almejamos que este texto possa aguçar o olhar para os materiais didáticos do espanhol voltados para o público infantil, reconhecendo-os como dispositivos de produção de subjetividades. Afinal, “[...] é preciso, a partir da compreensão de que a subjetividade é constantemente produzida, lutar por novos campos de possibilidades, inventando no cotidiano novos modos de existência, novas relações consigo mesmo e com o mundo” (Soares; Miranda, 2009, p. 421). Estamos avançando, mas ainda há um longo caminho a percorrer. Continuemos comprometidos com uma formação docente antirracista e decolonial.

Referências

BERTH, J. **O que é empoderamento?** São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/ DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2024.

CAMPOS, Rodrigo da Silva. **Ensino de espanhol na infância**: o que dizem os livros didáticos sobre crianças? São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Apresentação. In CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria.. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, p. 678-686, 2020. (número especial). DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 16 jan. 2024.

20 CARDOSO JUNIOR, Wilson; CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. **Educação**, v. 43, n. 4, p. 721-740, 2018. DOI:10.5902/1984644432894. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/32894> Acesso em: 16 jan. 2024.

CHALMERS, F. Graeme. Seis anos depois de celebrando o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez. 2005.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. **Análise cartográfica do discurso**: temas em construção. Campinas: Mercado das Letras, 2021.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática. 2006.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, 2018.

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 12, n. 32, p. 30-45, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/890> Acesso em: 16 jan. 2024.

MCLAREN, Petter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

PEREIRA, Amilcar Araujo; LIMA, Thayara C. Silva de. Performance e estética nas lutas do Movimento Negro Brasileiro para reeducar a sociedade. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 9, p. 1-30, 2019.

PINAR, William. Multiculturalismo, nacionalidade, cosmopolitismo. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.). **Estudos curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

PINTO, Julio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2016. DOI: 10.15448/1984-7289.2015.3.20580 Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/20580> Acesso em: 16 jan. 2024.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SANTA CRUZ, Victoria. 2013, 28 de setembro [1960]. **Me gritaron negra**. Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>. Acesso em: 13 jun. 2024

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Ana Cristina dos. Lectura interactiva: la producción de material. **Revista APEERJ**, v. 5, n. 5, p. 124-128, 2012. (20 años de APEERJ: el español un idioma universal)

SANTOS, Ana Cristina dos. "Prólogo". In: CLÍMACO, Adriana Ortega.; MILREU, Isis.; ORTEGA, Raquel da Silva. (org.). **Ensino de literaturas hispânicas**: reflexões, propostas e relatos. Campina Grande: EdUFCG, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012, 160f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Programa de Pós-Graduação em Psicologia. –, Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; ALMEIDA, Ricardo Pinheiro de. “Cabelo é como pensamento”: entrelaçando combates antirracistas pelos fios de cabelo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, e020073, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100245&lng=pt&nr m=iso. Acessos em: 16 jan. 2024.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; IVENICKI, Ana. “Sou Negão Com Prazer!” Em busca de possibilidades de problematizar o processo de construção das masculinidades negras. Seminário Enlaçando Sexualidades: moralidades, família e fecundidade, 4, 2015, ANAIS [...] Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

22 SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 408-424, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Editorial Graó, 2005.

TROYNA, Barry. **Racial inequality in education**. London: Tavistock, 1987.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. Sentidos coloniais-capitalísticos e educação em línguas adicionais para crianças. **Revista Abehache**, v. 19, p. 70-88, 2021. Disponível: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/372> Acesso em: 13 jun. 2024.

WALTER, John A.; CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2002.

WALSH, Catharine. **Memorias del Seminario Internacional Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Campos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)
Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas: abordagens, metodologias e tecnologias (EAL).
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-1722-5260>
E-mail: rodrigocampos.rsc@gmail.com

Prof. Dr. Jorge Cardoso Paulino
Secretaria Municipal de Educação de Maricá (Rio de Janeiro – Brasil)
Grupo de Estudos Multiculturais (GEM)
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-5920-5719>
E-mail: jorgepaulino.jcp@gmail.com

Prof.^a Dr.^a Dayala Paiva de Medeiros Vargens
Universidade Federal Fluminense (Brasil)
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Grupo de Pesquisa Práticas de Linguagem, Trabalho e formação docente
Grupo de Pesquisa Discurso e Educação Linguística
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-6606-626X>
E-mail: dayalavargens@gmail.com

Recebido 21 abr. 2024

Aceito 7 jun. 2024