



América Latina: construções identitárias e sociais em projetos de livros didáticos de língua espanhola do PNLD 2018

Latin America: identity and social constructions in Spanish language textbooks projects of the 2018 PNLD

*Liviane Nascimento dos SANTOS**

*Doris Cristina Vicente da Silva MATOS***

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar como são representadas as identidades sociais e os grupos sociais latino-americanos nos projetos sugeridos pelos nove livros didáticos das três coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático 2018 (Cercanía Joven, Sentidos en lengua española e Confluencia). A pesquisa está inserida no campo teórico da Linguística Aplicada, partindo das categorias epistemológicas da decolonialidade e da interculturalidade. A metodologia seguida é de natureza qualitativa e documental por método descritivo e interpretativista. Os resultados da pesquisa revelam que os projetos das coleções analisadas contribuem positivamente com a construção de identidades latino-americanas não marginalizadas, pois permitem observar a existência de trabalhos voltados para a uma visão decolonial e intercultural, além disso, sugerem que os próprios materiais didáticos promovam reflexões e debates

ABSTRACT: This paper intends to analyze the Latin-American social identities and groups representations in the projects suggested by the nine textbooks from the three collections approved in the 2018 Textbook National Program - PNLD (Cercanía Joven, Sentidos en lengua española and Confluencia). The research is inserted in the theoretical field of Applied Linguistics, starting from the epistemological categories of decoloniality and interculturality. The methodology followed is from qualitative and documental by descriptive method and interpretivist natures. The results from the research reveal that the analyzed projects collections positively contribute to the construction of non-marginalized Latin-American identities, as they allow observing the existence of works related to a decolonial and intercultural view. Besides, they suggest that the textbooks themselves promote reflections and debates concerning the fight against the

* Mestre em Letras (UFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2751-5429>. livianelinascimento@gmail.com

** Doutora em Língua e Cultura (UFBA). Professora Associada da UFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0977-2221>. doris@academico.ufs.br

acerca da luta contra as desigualdades e a favor das diferenças, como pretendem os estudos em Linguística Aplicada na contemporaneidade.

inequalities and in favor of the differences, as it is intended by the Applied Linguistics in the contemporaneity.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade. Identidades. América Latina.

KEYWORDS: Decoloniality. Identities. Latin America.

1 Introdução

Neste artigo, situado no campo teórico da Linguística Aplicada, partimos de uma perspectiva suleada (KLEIMAN, 2013; SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019), contemplando um processo de educação linguística do Sul para o Sul e decolonial (CASTRO-GOMEZ; GROSGOUEL, 2007; hooks, 2013; MIGNOLO, 2007; QUIJANO, 2005), problematizando os efeitos das colonialidades, se constituindo como um campo de estudos abrangente, múltiplo e transdisciplinar. Nesse sentido, destacamos o Sul global¹ como base nos estudos decoloniais e propomos a valorização das vozes do Sul, a partir de “diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça, etc.)” (MOITA LOPES, 2006, p. 95), dialogando com grupos que estão às margens dos centros legitimados de produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, entendemos a América Latina como parte das vozes do Sul, constituída por áreas culturais, que ultrapassam fronteiras geográficas (PIZARRO, 2005). Partimos da confluência da Linguística Aplicada com os estudos decoloniais, com a necessidade de descolonizar os saberes (CASTRO-GÓMEZ, 2007; hooks, 2013; KILOMBA, 2019) e a reprodução das colonialidades, entendidas como efeitos do

¹ Termo que corresponde aos países em desenvolvimento, tidos como subdesenvolvidos, aqueles que têm um histórico relacionado ao colonialismo, principalmente na América Latina, África e Ásia, mas, também países ou regiões consideradas menos desenvolvidas ainda que estejam em zonas privilegiadas do norte geográfico. Essa concepção se opõe à de norte global, caracterizado pelos países economicamente mais desenvolvidos e que atuaram historicamente como colonizadores, independentemente de estarem localizados no norte geográfico.

processo histórico do colonialismo (QUIJANO, 2005) e que persistem através do resgate das histórias que constituem nossas memórias. A América, mais especificamente a América Latina, como uma invenção projetada por uma perspectiva eurocentrada (O’GORMAN, 1992), possui males de origem (BONFIM, 2008) que podem nos ajudar a compreender e problematizar questões que perduram até os dias atuais.

Temos o intuito de estabelecer relações entre essas questões e os processos de educação linguística, com foco nos materiais didáticos. Assim, o objetivo deste artigo é analisar como são representadas as identidades sociais e os grupos sociais latino-americanos nos projetos sugeridos pelos nove livros didáticos das três coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 para Língua Espanhola, sendo elas: *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), *Sentidos en Lengua Española* (FREITAS; COSTA, 2016) e *Confluencia* (PINHEIRO-CÔRREA; LAGARES, 2016).

Dentre os critérios que pautam as avaliações das coleções, estabelecidos no edital de 2018 do PNLD, estão os eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol). Um dos critérios observa-se a obra “seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira (...)” (BRASIL, 2015, p. 39), dessa maneira, entendemos que as obras aprovadas contemplam os tópicos relativos aos componentes culturais e identitários, sendo importante verificar como eles são evidenciados. Assim, os critérios elencados nos editais do PNLD possuem relação direta com o conteúdo das obras aprovadas, sendo fator que merece atenção para a mudança na qualidade dos materiais didáticos.

Para o desenvolvimento da análise da pesquisa, nos embasamos nas categorias de aspectos culturais propostas por Byram (1993 *apud* MOURA, 2005), realizando um recorte que tem como base apenas os componentes de identidades sociais e grupos

sociais. A metodologia seguida é de natureza qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013) e documental (GIL, 2002; CELLARD, 2008) por método descritivo e interpretativista (CELANI, 2005 e MOITA LOPES, 1994).

O artigo se divide em quatro seções: nesta introdução, duas seções e nas considerações finais. Na segunda seção, apresentamos os pressupostos teóricos e fundamentamos a análise com a base histórica do conceito de males de origem da América Latina. Também realizamos uma explanação sobre os conceitos de colonialismo, decolonialidade e relacionamos aos aspectos históricos das heranças coloniais. Apresentamos a relação entre materiais didáticos, América Latina e os pressupostos da interculturalidade. Na terceira seção, apresentamos as análises das representações das identidades e grupos sociais latino-americanos nos projetos dos livros didáticos selecionados, seguidas das considerações finais e referências utilizadas.

2 Pressupostos teóricos

Nessa seção, apresentamos os pressupostos teóricos e fundamentamos a análise em três subseções. Na primeira, trazemos a base histórica do conceito de males de origem da América Latina. Na segunda, realizamos uma explanação sobre os conceitos de colonialismo, decolonialidade e relacionamos aos aspectos históricos das heranças coloniais. Na terceira, apresentamos a relação entre materiais didáticos, América Latina e os pressupostos da interculturalidade.

2.1 América Latina: males de origem

O termo América Latina² vem sendo ressignificado, promovendo uma busca pelo que chamamos de inversão histórica no que diz respeito à subordinação e colonização a que fomos impostos. Também permite um resgate da compreensão do que é ser latino-americano, promovendo resistências e possibilitando o entendimento e reconhecimento da contribuição das diversas culturas e grupos étnicos que integram esse espaço cultural, dando visibilidade às suas histórias, memórias, culturas e identidades. Para essa (re)construção identitária, entendemos que é imprescindível um resgate histórico que considere nossas memórias para o fomento do entendimento das diferenças que nos constituem, assim como das proximidades que formam nossas identidades culturais na América Latina.

Levando em consideração esse contexto conceitual sobre a América Latina, cabe citar as importantes considerações da autora e pesquisadora chilena Ana Pizarro (2005), que propõe um conceito de América Latina que ultrapassa as fronteiras geográficas. Segundo ela, pensando numa ideia de integração cultural latino-americana, faz-se necessário compreender primeiramente as conexões entre as diversas culturas, desvendando suas complexidades e reivindicando seu pertencimento. É nessa perspectiva que a autora propõe uma divisão de sete áreas culturais para a América Latina (Mesoamericana e andina; Caribe e costa atlântica; Sul-Atlântica; Brasil; Grandes planícies; Extraterritorial; Amazônica), a fim de promover

² A intitulação América Latina é a mais abrangente e conhecida, embora exista a nomeação *Abya Yala*, que na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e configura-se como um sinônimo de América, sendo usada atualmente como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América. Além de se conceber como um processo de construção político-identitário desses povos, concretizando-se como um movimento de resistência à colonialidade, sendo, portanto, um posicionamento decolonial. Disponível em <https://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala> Acesso em: 20 jan. 2022.

uma visão desse continente através de uma convergência entre as culturas e não apenas a partir de uma perspectiva geográfica quanto a questões fronteiriças.

A primeira área cultural proposta por Pizarro (2005, p. 177-178) é a mesoamericana e andina, a qual se trata de um “espaço geográfico com espaço e perfil próprios, que se estende, desde o norte do México, ao longo da Cordilheira dos Andes, cortando a América Central”³. A segunda área é constituída pelo Caribe e a costa atlântica, como sugere Pizarro (2005, p. 180), “essa área abarca como espaço geográfico o arquipélago das Antilhas e a costa atlântica que se estende até parte importante do Brasil”⁴. A terceira área é a sul atlântica, esta “abarcaria geograficamente a zona que se estende entre o sul do Brasil, desde São Paulo, e a parte norte da Argentina, até Buenos Aires” (PIZARRO, 2005, p. 181). Quanto à quarta área cultural, a autora aponta um fato interessante, ela afirma que sabemos que essa área existe, mas não é falada geralmente, “trata-se do Brasil, este que por si só articula uma série de subáreas” (PIZARRO, 2005, p. 182). Outra área que Pizarro (2005, p. 182) propõe diz respeito à “cultura das grandes planícies: o páramo mexicano, o sertão brasileiro, a savana venezuelana e a pampa argentina”, essa área não tem uma unidade geográfica. Existe ainda uma área cultural indicada como nova, “trata-se de um espaço que formou nas últimas décadas as migrações dos chamados ‘latinos’ nos Estados Unidos. É uma área extraterritorial de trinta milhões de pessoas atualmente”⁵ (PIZARRO, p. 183). Por fim, a autora propõe uma área cultural que ela chama de nossa, a qual, “demos em nossos estudos de cultura pouca importância” (PIZARRO, p. 184) trata-se da área cultural amazônica, a qual ainda segundo a autora é uma das áreas geograficamente mais vastas do continente e que pertence a oito países latino-americanos.

³ Tradução nossa.

⁴ Todas as traduções do texto são de nossa autoria.

⁵ De acordo com o Censo 2020 nos Estados Unidos, a população de origem hispânica ou latina, soma 62,1 milhões de pessoas.

Coadunando com a perspectiva de uma integração conceitual e cultural latino-americana, o historiador mexicano Edmundo O’Gorman (1992) apresenta reflexões acerca da chegada de Colombo à América em 1492 e a necessidade dos europeus de inventá-la, visto que até o momento o mundo era dividido em três partes: África, Ásia e Europa, e a partir de então, essa nova parte do mundo deveria ser assimilada pelos europeus, sendo então inventada a sua semelhança, tendo mais características dos conquistadores do que dos próprios americanos, ou seja, uma América projetada pelos europeus “Real, verdadeira e literalmente a América, como tal, não existe, apesar da existência da massa de terras não submersas que, no decorrer do tempo, acabará por lhe atribuir esse sentido, esse significado” (O’GORMAN, 1992, p. 99). O filósofo argentino Henrique Dussel (1993) ao distinguir os termos invenção, descobrimento, conquista e colonização, se baseia nos estudos de O’Gorman (1992) e afirma que para o historiador:

[...] em seu fundamento ontológico, esta experiência não é um ‘descobrimento’ do novo, mas simplesmente o reconhecimento de uma matéria ou potência onde o europeu começa a ‘inventar’ sua própria ‘imagem e semelhança’. A América não é descoberta como algo que resiste distinta, como o Outro, mas como a matéria onde é projetado o ‘si mesmo’. Então não é o ‘aparecimento do Outro’, mas a ‘projeção do si mesmo’: encobrimento (DUSSEL, 1993, p. 35).

Desse modo, como afirma Matías Blanco (2010, p. 84): “no século XX, as representações de América Latina se difundiriam associadas a novos conceitos, noções como ‘subdesenvolvimento’, ‘terceiro mundo’ e ‘periferia’” e, a partir disso, entendemos que mesmo depois, no século XXI, a chamada reinvenção da América não é de fato uma reinvenção, porque estamos ligados diretamente às antigas metrópoles, em outras palavras, estamos orientados pelo poder/saber colonial.

Nesse contexto, nota-se que o ato de cunhar o termo trouxe consigo também outras nomenclaturas para a América Latina, as quais perduram até os dias de hoje, embora já existam muitos debates e pesquisas, inclusive esta, a fim de, como chamamos na Linguística Aplicada (LA), sulear esses debates sobre uma América vista a partir de uma perspectiva hegemônica, “questionando o (não) lugar do Sul e difundindo práticas decolonizadas” (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019, p. 102). Dessa maneira, o termo Sulear problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal.

Em oposição à América do Norte (Anglo-Saxônica), foram atribuídas a América Latina características como as de uma região de pessoas mestiças, e como um continente atrasado e subdesenvolvido. Desse modo, foram reproduzidos a partir de então, pelos polos dominantes, uma ideia negativa de América, e estas já eram esclarecidas e questionadas por nosso conterrâneo Manoel Bomfim⁶, que no início do século XX, precisamente no ano de 1903, escreveu a obra ‘A América Latina: Males de Origem’, publicada originalmente em 1905, que questionou os pensamentos que eram considerados válidos naquele contexto, indo contra as correntes e pensadores latino-americanos da época, e apresentando considerações sobre os chamados males de

⁶ Sergipano, natural de Aracaju, Manoel Bomfim nasceu em 8 (oito) de agosto de 1868 e formou-se médico em 1890 pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Oito anos depois, ingressou no magistério lecionando Educação Moral e Cívica na Escola Normal do Rio de Janeiro, na qual assumiu a cátedra de Pedagogia e Psicologia. Em viagem a Paris, em 1902, Bomfim estudou Psicologia na Sorbonne (França), com o propósito de especializar-se nessa disciplina para estar em condições de melhor desempenhar as suas tarefas no “*Pedagogium*”. Em 1907, foi eleito deputado estadual e como deputado defendeu importantes projetos no âmbito da educação. Em suas obras se mostrou um homem preocupado com os problemas nacionais. Escreveu obras que abrangem diversas áreas de conhecimento como História do Brasil e da América Latina, Sociologia, Medicina, Zoologia e Botânica, além de escrever também vários livros didáticos.

origem que carregam consigo os países americanos, resultado do regime imposto pelas nações ibéricas.

Em sua primeira e principal obra, Bomfim (2008) nos possibilita perceber sua postura anticolonialista e tenta promover um diagnóstico para os males de origem que assomam a América Latina e, em especial, o Brasil nesse contexto. Em seus diagnósticos sobre os males e o atribuído atraso latino-americano, destaca que a região foi vítima da forma como se deu a colonização aqui pelas nações ibéricas, e destaca as semelhanças entre o sistema colonial instalado e imposto pela Espanha na maior parte dos países latino-americanos e por Portugal, aqui no Brasil.

Para explicar os males de origem que nos assomam, Bomfim⁷ se utilizou de uma metáfora, a do parasitismo, e o aponta como principal causa para os supostos atrasos sociais e culturais, mesmo sendo providos de tantas riquezas, principalmente naturais. Nas páginas iniciais, o autor apresenta como a América Latina é vista pelos europeus. Para estes, ela é “um pedaço de continente muito extenso, povoado por gentes espanholas, continente riquíssimo, e cujas populações revoltam-se frequentemente” (BOMFIM, 2008, p. 4). Cabe destacar que somos vistos e rotulados como povo revoltoso, incapaz de nos organizar como nação, não merecedor de desfrutar tamanha riqueza territorial:

É lastimável e irritante que, enquanto a Europa, sábia, civilizada, laboriosa e rica, se contorce comprimida nestas terras estreitas, alguns milhões de preguiçosos, mestiços degenerados, bulhentos e bárbaros, se digam senhores de imensos e ricos territórios, dando-se ao rastaqüerismo de considerar-se nações. Está verificado que eles são incapazes de organizar verdadeiras nacionalidades; o que a Europa

⁷ Vale destacar que nosso objetivo nessa seção não é analisar a obra de Manuel Bomfim, mas apresentar as ideias ousadas desse médico e educador, que foi contra a corrente dominante na época em que viveu, e, atualmente, precisam ser resgatadas em nossas memórias, visto que suas ideias ainda podem ser consideradas atuais, levando em consideração o caráter decolonial dessa pesquisa.

tem a fazer é deixar-se de idiotas contemplações e contemporizações (...) (BOMFIM, 2008, p. 5).

Nesse contexto, somos julgados como mestiços degenerados, já que além dos povos ibéricos, aqui se instalaram também negros trazidos da África em processo diaspórico para serem escravizados, configurando uma mestiçagem imposta posteriormente. De igual modo, somos ainda intitulados bárbaros, característica firmada desde a chegada dos povos ibéricos ao continente americano que, de algum modo, refletem em designações a nós atribuídas na atualidade, sendo julgados e condenados por atribuições que nos foram dadas através de uma visão eurocêntrica, que, de tanto generalizadas, se configuraram como naturais.

Convivemos também com o mito da democracia racial, que é naturalizado, por grande parte da população, geralmente pertencente e defensora de uma matriz conservadora, a ideia de que temos uma convivência racial plena e harmoniosa, e que, além disso, vivemos em uma sociedade na qual não existe mais o racismo, reinando a democracia racial. No entanto, os fatos contradizem tais entendimentos, o que na realidade se constata é, quando não explícito, um racismo velado e naturalizado, difundindo uma falsa ideia de harmonia racial e se materializando em uma situação de genocídio do negro brasileiro, como argumenta Nascimento (1977) em seu trabalho, no qual aponta a democracia racial como um mito e denuncia a violência e abusos contra a população negra, bem como o histórico da escravidão dos descendentes de africanos no Brasil, constatando uma situação de genocídio dessa população.

Nascimento (1977) acreditava que o racismo, que motiva o genocídio de negros, está relacionado com o passado escravocrata, no qual houve não só a restrição de direitos, mas também a opressão e a extinção dos valores culturais desses povos. Hoje em dia, ainda é comum vermos atitudes racistas de associar os negros à criminalidade, por exemplo. A partir daí naturaliza-se o fato de que há um corpo negro, sem vida, nas

ruas, nas comunidades, e até mesmo na calçada de prédios de bairros nobres. Entendemos que é necessário que Estado e sociedade se comprometam com o combate ao racismo, este que é o principal motivador da violência e do genocídio dos negros no Brasil e no mundo.

Além das caracterizações negativas quanto à mestiçagem, que se configuram como bases para a permanência do racismo até os dias de hoje, nos foram também atribuídas características que nos colocam como países subdesenvolvidos e atrasadíssimos, de modo que essa inferioridade com relação aos outros países possibilita a invasão e extração dos nossos recursos naturais. Foi o que aconteceu na colonização, ou como preferimos, invasão, invenção (O’GORMAN, 1992) ou encobrimento (DUSSEL, 1993), apontada por Bomfim (2008) como a causa desse atraso e dificuldade de desenvolvimento latino-americano, mesmo com territórios tão vastos e férteis e tantas riquezas naturais. Esses são alguns dos males causados pelos processos coloniais aos quais fomos educados.

É nesse sentido que o autor apresenta a teoria, ou melhor, a metáfora do parasitismo, para de alguma forma tentar compreender os motivos pelos quais as nacionalidades sul-americanas⁸ estão nas condições atuais em que se encontram. Vale ressaltar que a atualidade mencionada pelo autor é a sociedade do século XX, e que, um pouco mais de 100 anos depois, no século XXI, encontramos ainda problemas estruturais semelhantes, que, nos processos de colonialidades, continuam tendo reflexo em nossos problemas sociais atuais. É importante destacar ainda que, segundo defende Bomfim (2008, p. 18), “uma nacionalidade é o produto de uma evolução; o seu estado presente é forçosamente a resultante de ação do seu passado, combinada à ação do meio”. Sendo assim, fazemos parte e conservamos uma herança que, de alguma

⁸ Em seu livro, Bomfim (2008) se utiliza do termo nacionalidades sul-americanas ante a ideia de latino-americanas ressaltada nesta pesquisa.

forma, é adaptada às situações que ocorrem no transcurso do tempo, transpostas em diversas colonialidades.

2.2 Do colonialismo à decolonialidade: heranças de um passado colonial

É na perspectiva de males procedentes de um processo colonial que apresentamos nessa seção os conceitos de colonialismo e colonialidade na modernidade partindo dos pressupostos de Bomfim (2008), que busca, através do passado, justificar a dificuldade que as nacionalidades sul-americanas têm encontrado em seu desenvolvimento, partindo temporalmente do início do século XX, mas que encontramos atualidade nos dias de hoje. Nas heranças de um passado colonial, encontra-se a causa dos males presentes:

[...] é nesse passado, nas condições de formação das nacionalidades sul-americanas, que reside a verdadeira causa das suas perturbações atuais: é que, por um lado, estas perturbações, estes males são absolutamente os mesmos – mais ou menos atenuados – em todas elas; e, por outro lado, estes povos tiveram a mesma origem, formaram-se nas mesmas condições, foram educados pelos mesmos processos, e esses males eles os vêm sofrendo desde o primeiro momento (BOMFIM, 2008, p. 19).

Em outras palavras, as condições postas na colonização/invasão, e a forma como fomos educados, nos encaminharam aos males que nos assomam hoje. Isso porque aos nossos antecedentes foram atribuídas características de povos e civilizações inferiores, as quais carregamos até os dias de hoje, e por esse motivo, foram submetidos aos regimes parasitários das nações ibéricas, impostos por Portugal, no Brasil, e pela Espanha, nos demais países da América Latina. Nesse regime, tal qual funciona nos organismos biológicos, existe uma relação de dependência entre indivíduos de

espécies distintas na qual o parasita se beneficia da outra, o hospedeiro, causando-lhe danos de maior ou menor importância.

Assim também ocorreu nas sociedades latino-americanas, nas quais os parasitas, Espanha e Portugal⁹, segundo Bomfim (2008), passaram a viver à custa das colônias conquistadas, saqueando e devorando não apenas as riquezas, mas os povos e as civilizações que já existiam antes da chegada desses predadores, eliminando, assim, civilizações inteiras e suas tradições, como ocorreu no México e no Peru, por exemplo:

Mataram, trucidaram, exterminaram, destruíram, incendiaram, arrasaram tudo o que havia. Aquele mundo, onde vinte anos atrás existiam duas civilizações originais, exuberantes, ricas de povos, tradições e monumentos – aquele mundo era agora um acampamento desordenado, restos de ruínas, cinzas e cadáveres (...) (BOMFIM, 2008, p. 62).

Enquanto havia riquezas, os predadores não se cansavam de saquear, mas quando estas se esgotaram, os invasores viveram o regime sedentário, no qual iniciaram os processos de escravização, primeiro dos povos originários indígenas, depois com negros em diáspora, trazidos forçadamente de diversas regiões do continente africano, com a função imposta pelos colonos de fazê-los produzir riquezas para as metrópoles.

Dentro do período escravocrata há todo um apagamento e silenciamento da história de lutas dos povos oprimidos, pois “diversos abolicionistas negros não são mencionados, juntamente com o importante papel das mulheres negras nesse processo, além dos quilombos como território de lutas de resistências” (MATOS, 2020,

⁹ É importante destacar que outras nações também invadiram as colônias, como França e Holanda, por exemplo, no entanto, aqui nos baseamos em Bomfim (2008), que aponta Espanha e Portugal como os principais invasores e nações protagonistas do processo de colonização.

p. 108). Em seguida, já com as riquezas esgotadas, as nações ibéricas parasitárias começaram um período de degeneração, com a independência de algumas nações que em verdade não eram tão independentes assim.

Logo, por terem sido educados dentro do regime parasitário, todas as classes das novas sociedades se incorporaram ao parasitismo, tornando-se assim algo normal e natural à vida. Todos participando dessa vida parasitária, na qual o que de fato não muda é a exploração do trabalho escravo. Todos vivendo dos frutos dos trabalhos de milhares de indígenas e negros: “A colônia é parasitada; mas, mesmo dentro da colônia, o parasitismo se exerce. Em suma, a vítima das vítimas é o escravo, e este é o único que não tem voz, nem para queixar-se!” (BOMFIM, 2008, p. 80). E, bem como ocorre no meio animal, nas sociedades humanas, com as conhecidas desigualdades sociais o que tende a acontecer é que dentro de uma sociedade, uma parte desta sempre exercerá o parasitismo sobre outra, vivendo assim à custa do seu trabalho.

Assim sendo, depois da independência, restaram apenas homens empobrecidos, com terras já muito exploradas, educados apenas pelo regime parasitário, vivendo ainda sob a vigilância e autoridade do Estado, o qual tinha por função: “apenas, cobrar e coagir e punir aqueles que se neguem a pagar ao governo centralizador, absolutista, monopolizador” (BOMFIM, 2008, p. 101). Inimigo e opressor têm do seu lado a justiça, que opera apenas em “condenar os que se rebelam contra o Estado ou contra os parasitas criados e patrocinados por ele” (BOMFIM, 2008, p. 102), condenando as camadas sociais a viverem e trabalharem única e exclusivamente para os interesses da metrópole, mesmo depois da independência.

Castro-Gomez e Grosfoguel (2007, p. 13), em um debate sobre decolonialidade na modernidade ante a suposição de estarmos em um mundo pós-colonial, apontam que a “divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquia étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo”.

O que de fato ocorreu foi “uma transição do capitalismo moderno à colonialidade global (...)”. Isso porque, embora exista a suposição do fim do colonialismo, a periferia é mantida em posição de subordinação, e, ainda segundo Castro-Gomez e Grosfoguel (2007, p. 17) “o mundo não foi completamente descolonizado. A primeira descolonização (iniciada no século XIX [...]) foi incompleta, já que se limitou à independência jurídico-política das periferias”. Como uma segunda descolonização os autores defendem a decolonialidade com um complemento desta, visto que, “Ao contrário dessa descolonização, a decolonialidade é um processo de ressignificação a longo prazo, que não se pode reduzir a um acontecimento jurídico-político” (CASTRO-GOMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 17).

Além disso, como propõe Mignolo (2007, p. 26):

[...] enquanto modernidade/colonialidade é uma categoria analítica da matriz colonial de poder, a categoria decolonialidade amplia a estrutura e os objetivos do projeto. Contudo, a própria conceitualização da colonialidade como constitutiva da modernidade já é o pensamento decolonial em andamento.

Desde que o primeiro indígena resistiu e lutou contra os invasores, temos a crítica ao poder colonial, entretanto, como campo do conhecimento, os estudos decoloniais são inicialmente pensados pelo grupo Modernidade/Colonialidade, constituído no final dos anos 1990 e formado por intelectuais latino-americanos e americanistas que viviam nos Estados Unidos, composto por pesquisadores de diversas áreas e possuindo um viés transdisciplinar em sua base. O grupo propunha a noção de um giro decolonial ante a proposta pós-colonial, como “a energia que não se deixa manejar pela lógica da colonialidade, nem acredita nos contos de fadas da retórica da modernidade” (MIGNOLO, 2007, p. 27).

Vivemos acorrentados a uma herança de um passado colonial que resiste à emancipação, visto que esta poderia abalar as estruturas e privilégios de grupos hegemônicos. Além disso, nenhum dos regimes federativos do Brasil, especificamente, foram de fato feitos e pensados para o Brasil, e isso possivelmente aconteceu com os demais países latino-americanos: “regência, maioridade, rei, revolução, ditadura, presidentes [...] várias gentes se têm sucedido nas funções, mas o ponto de vista não muda” (BOMFIM, 2008, p. 146). O Estado age por interesse próprio, e quando se dispõe a defender as populações marginalizadas é porque algo o está afetando diretamente, seja em suas receitas ou até mesmo na permanência dos dominantes no poder.

Em 1903, Bomfim apresentou caminhos que acreditamos ainda serem pertinentes nos dias de hoje, isso porque ainda nos faltam conhecimentos no que diz respeito a nossa própria história, consequência de termos, na verdade, acesso a uma versão que nos é contada, como uma história única, conforme aponta Adichie (2020). A autora nigeriana indica que se produz uma história única, quando, à força de uma imagem negativa reforçada, o próprio indivíduo se confunde com essa imagem, o que dialoga com os estudos de Bonfim (2008). Entendemos que a construção da história única passa por diversos aspectos, como a questão do poder, pois a depender de como e de quem conta a narrativa, consegue-se fazê-la ser a história definitiva daquela pessoa ou povo.

Uma dessas histórias únicas pode ser materializada, por exemplo, com o conceito de mestiçagem, amplamente relacionado aos povos latino-americanos e, em especial, aos brasileiros. Somos caracterizados pela mestiçagem que fomos sujeitos pela fusão forçada de diversas raças, e, nesse contexto colonial, indígenas e negros eram considerados raças inferiores por terem sido dominados e eliminados pelas civilizações brancas. Dessa maneira, a América Latina é vista assim, pois se tinha como característica a mestiçagem, era consequentemente inferior aos outros continentes, pois carregava consigo o resultado de uma mistura de raças inferiores (efeitos

regressivos dos cruzamentos, como é denominado na Biologia) às grandes nações que a colonizaram, e às chamadas raças progenitoras. Essa ideia de raças inferiores foi o pontapé para o debate nos séculos XIX e XX de um processo de eugenia¹⁰ no Brasil, uma política histórica implantada com o intuito de branquear a população. Bomfim condena essa teoria de inferiorização de raças, e afirma que:

Não há na história da América Latina um só fato provando que os mestiços houvessem degenerado de caráter, relativamente às qualidades essenciais das raças progenitoras. Os defeitos e virtudes que possuem vêm da herança que sobre eles pesa, da educação recebida e da adaptação às condições de vida que lhes são oferecidas (BOMFIM, 2008, p. 212).

Desse modo, o que de fato justifica as questões estruturais pelas quais nossa sociedade passa é o processo de colonização ao qual fomos sujeitos. Temos uma América Latina complexa, que dispõe de investigações históricas que possibilitam questionar teorias que apontam para uma América inferior, tornando-se justificativa para ser então estereotipada como marginalizada, subdesenvolvida e, conseqüentemente, invisibilizada. Uma América afetada por seus males de origem, que carrega representações que só podem ser entendidas a partir de estudos dentro de um contexto histórico, buscando compreender as disputas que determinaram a nossa existência, compreendendo quem somos ao nos declararmos e denominarmos latino-americanos.

As primeiras representações latino-americanas que determinaram nossas identidades culturais dizem respeito aos olhares dos invasores para com nosso

¹⁰ O termo “eugenia” foi criado por Francis Galton, na década de 1880 e significa “bem-nascido”. Esse conceito foi a base de movimentos eugenistas em diversos países e, no Brasil, que propagava ideais racistas baseados em determinadas características genéticas, que acreditavam que a mistura entre raças era algo prejudicial para a melhoria da nação.

território e nossos povos. As primeiras cartas enviadas para a Europa já exibiam representações de uma América rica, mas passível de expansão, pelo caráter selvagem e atrasado do “Novo mundo” em relação aos outros continentes. Assim, a nomeação povos latinos se configura como uma denominação geral que busca aproximar, de igual modo, todos os países e povos de origem latina, mas precisamos compreender a heterogeneidade que nos constitui, sem apagar diferenças e particularidades.

2.3 Materiais didáticos, América Latina e interculturalidade

Como visto nas seções anteriores, a construção da imagem de inferioridade da América Latina se deu a partir do imaginário colonial, uma vez que fazemos parte de um processo de colonização marcado por relações de poder e dominação. Mas, além disso, muitos outros aspectos históricos, sociais e políticos devem ser considerados quando se trata da constituição negativa das identidades latino-americanas. Os professores e os materiais didáticos, por exemplo, podem reproduzir discursos e verdades únicas que contribuem para o silenciamento das vozes do Sul, mantendo-as no esquecimento. Dessa maneira, compreendemos a educação linguística intercultural, baseada em epistemologias decoloniais, como elemento fundamental para a promoção e constituição de uma América Latina evidenciada quanto ao Norte global.

Uma crença discutida por Zolin-Vesz (2013) é a dos alunos acreditarem que o Espanhol é falado somente na Espanha e, segundo aponta o autor, com relação ao caráter de definição das crenças, estas “são experienciais, pois constituem parte das construções e reconstruções de nossas experiências. [...] são socialmente construídas e situadas contextualmente, [...] incorporam perspectivas sociais” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 52). Em outras palavras, elas estão relacionadas ao contexto social e dependem da interação e da relação de indivíduos em sociedade para que possam existir.

Partindo dessa concepção, o autor conclui que, como a Espanha assumiu o papel central no processo de integração do ensino-aprendizagem de língua espanhola no Brasil, se colocando como defensora de um “Espanhol homogêneo para a comunicação internacional”, dentro da perspectiva de acordos comerciais, tornou-se “o lugar de excelência em que se fala a língua espanhola”, por outro lado, “os demais países do mundo hispânico se tornaram invisíveis” (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 56). É essa invisibilidade, e conseqüente silenciamento, que entendemos como um processo que reflete as colonialidades ainda existentes em nossa sociedade, em especial nas escolas.

Ao pensar em representações sociais, pretende-se aplicar esse entendimento e compartilhá-lo socialmente, pois “é por meio da representação que, por assim dizer a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’” (SILVA, 2012, p. 91). Desse modo, a ação de representar se constitui como uma atividade que requer cuidado, uma vez que a aplicabilidade comum ao social pode causar problemas de estereótipos, racialização e preconceitos, desconsiderando o contexto plural do qual fazemos parte, uma vez que, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2012, p. 91). Nesse contexto, pensar em material didático e, de modo geral, em uma educação linguística transgressiva (hooks, 2013) requer buscar reflexões desde a formação intercultural docente até as práticas interculturais destes para com a formação cidadã dos indivíduos no contexto escolar, passando também pela função dos materiais didáticos e suas contribuições com esse processo.

No que tange à educação linguística, compreendemos língua como “um lugar de experiências e práticas sociais que envolvem sujeitos atravessados por suas identidades sociais e relações de poder” (LESSA, 2013, p. 18), além disso, “o uso da língua está atravessado pelas identidades e pelas memórias de seus agentes” (LESSA, 2013, p. 18), por esses motivos, é imprescindível que haja uma formação profissional de professores que:

[...] priorizem modelos de perspectiva intercultural para o ensino de línguas, entendidos como propostas que levem a posturas e até mesmo a práticas que contribuam para a definição de aspectos inerentes à educação, tais como a inclusão social e cultural, além da compreensão das diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos (PARAQUETT, 2018, p. 75).

Desse modo, possibilitará que não sejam ensinados, reproduzidos e naturalizados imaginários e representações estereotipadas quanto aos conhecimentos do Sul, ao invés disso, propõe uma visibilização e valorização para com esses saberes, agindo em oposição aos saberes eurocêntricos e coloniais. Para que o professor possa cumprir com este papel educacional que apresente a diversidade e a diferença e que tenha uma prática intercultural, é necessário que reconheça essas diferenças, como também nos propõe Matos (2014):

Para atuar sob uma perspectiva intercultural, o professor precisa entender que as sociedades são constituídas heterogeneamente e cada indivíduo possui suas características e que, apesar de algumas poderem ser agrupadas por meio de um fio condutor que apaga as suas diferenças, cada indivíduo será único. Manifestações de discriminação, racismo ou xenofobia precisam ser combatidas e distanciadas do convívio escolar. Portanto, para isso, o professor não pode cultivá-las, pois para promover a perspectiva intercultural ele tem de ser, antes de tudo, intercultural (MATOS, 2014, p. 167).

Outro aspecto são os livros didáticos e, levando em consideração a abordagem sobre a América Latina, ressaltamos que eles são determinantes em fazer circular ou silenciar os discursos e conteúdos diversos sobre ela. Desse modo, se tendem a silenciar os discursos latino-americanos e por outro lado fazem circular discursos eurocêntricos ou norte-americanos, conseqüentemente, serão formadas, nos alunos, memórias e identidades que tendem a privilegiar tais conhecimentos.

Sendo assim, buscamos sustentar uma educação linguística que se preocupe com questões culturais e sociais que abarquem o contexto no qual está inserido o aluno, bem como professores que tenham uma formação intercultural, preocupada em visibilizar as vozes do Sul, além de livros didáticos que, como afirma Siqueira (2012), não apresentem mundos plásticos, que fogem da realidade do aluno, e se mantenham firmes no propósito de distanciar a sala de aula de línguas do mundo real.

É importante ressaltar ainda que os materiais didáticos não são intocáveis, e, além disso, como aponta Siqueira (2010 *apud* SIQUEIRA, 2012, p. 341), “o livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas um companheiro a ser avaliado criticamente à luz das necessidades e características de cada contexto específico”. Assim sendo, o professor pode utilizá-lo de forma transformadora e transgressora, entendendo que “as culturas são processos em constante renovação e fluxo, que se mesclam e hibridizam a todo tempo e que dizem respeito a diferentes dimensões da vida humana, social, política e econômica” (MENDES, 2012, p. 359), submetendo o educador a (des)construções e (re)construções diárias como agentes interculturais no processo de educação linguística.

Compreendemos que os livros didáticos, como participantes e instrumentos no processo de educação linguística, podem, de algum modo, contribuir com a manutenção e naturalização de representações negativas e estereotipadas das identidades latino-americanas, do mesmo modo que difundem o eurocentrismo a partir de práticas coloniais. Mas, por outro lado e, a partir de práticas decolonizadoras e interculturais, podem potencialmente promover o desenvolvimento das identidades latino-americanas nos indivíduos e grupos envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, apontamos a importância do edital, que no processo do PNLD é o que rege e determina os requisitos e as leis que os livros devem obedecer. No edital do PNLD 2018, há a preocupação com a pluralidade e diversidade linguístico-culturais, pois, conforme apresentado na introdução desse artigo, dentre os critérios

que pautam as avaliações das coleções estão os eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna e, em um dos critérios é observado se a obra:

(...) seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam (BRASIL, 2015, p. 39).

Apresentamos até aqui a base histórica do conceito de males de origem da América Latina, os conceitos de colonialismo e decolonialidade, relacionando-os aos aspectos históricos das heranças coloniais e apresentamos a relação entre materiais didáticos, América Latina e os pressupostos da interculturalidade. Na próxima seção, analisamos como são representadas as identidades sociais e os grupos sociais latino-americanos nos projetos dos livros didáticos selecionados.

3 Análise: identidades e grupos sociais latino-americanos nos livros didáticos

A partir das questões discutidas anteriormente, nesta seção, buscamos verificar como se constituem as identidades sociais e os grupos sociais latino-americanos representados nos projetos inter/transdisciplinares sugeridos pelos nove livros didáticos das três coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018, sendo elas: *Cercanía Joven*, *Sentidos en Lengua Española* e *Confluencia*. Realizaremos um panorama geral descritivo a partir de uma sugestão de adaptação das categorias de aspectos culturais propostas por Byram (1993 apud MOURA, 2005, p. 6), especificamente o primeiro componente cultural, e seus respectivos tópicos, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 1 – Categorias de aspectos culturais.

COMPONENTE CULTURAL	TÓPICO
Identidade social e grupos sociais	Classe social, Identidade regional, Minorias étnicas.
Interação social	Níveis de linguagem; Variações linguísticas; interações em geral.
Crença e comportamento	Crenças morais e religiosas; Rotinas diárias; Comportamento.
Instituições políticas e sociais	Instituições federais; Serviço social; Saúde; Justiça, Ordem; Governos locais.
Socialização e ciclo de vida	Família; Escola; Trabalho; Ritos de passagem.
História nacional	Eventos históricos; Política e Manifestações populares.
Geografia nacional	Turismo; Localidades; Clima; Diversidade geográfica; Economia.
Estereótipos e identidade Nacional	Estereótipos, Culinária; Folclore; Vestuário; Expressão artística; Esporte e Lazer; Trânsito.

Fonte: Byram (1993 *apud* MOURA, 2005, p. 6).

Assim, a parte analítica deste artigo se dará a partir de dados relativos aos projetos sugeridos pelas coleções aprovadas no PNLD (2018). Tal recorte foi definido pois os projetos possuem uma natureza inter/transdisciplinar em sua concepção e, apesar de serem vistos como uma atividade extra dentro dos livros, possuem atividades que podem promover a educação linguística dos estudantes. Consideraremos para a análise o primeiro componente cultural da tabela anterior: 'Identidade social e grupos sociais' e seus respectivos tópicos (Problemas sociais; Classes sociais; Identidade regional; Minorias étnicas). O tópico 'Problemas sociais' foi inserido considerando a readaptação realizada por Moura (2005). Assim sendo, essa seção está dividida em três partes, que são dedicadas a cada uma das coleções, além de uma subseção que compara os projetos analisados. Abaixo, estão apresentados todos os projetos analisados e suas respectivas coleções:

Quadro 2 – Projetos das coleções analisadas.

COLEÇÕES	VOLUMES	PROJETOS
Cercanía Joven	Volume 1	Projeto 1: <i>Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno</i> Projeto 2: <i>Literatura y fútbol: los pies que inspiran las manos</i> Projeto 3: <i>Quiero decir tu nombre, ¡Libertad!: la narrativa y los versos que inspiran canciones</i>
	Volume 2	Projeto 1: <i>Literatura y globalización: Don Quijote y la actualidad</i> Projeto 2: <i>Twitter y literatura: las figuras literarias en la red y en la escuela</i> Projeto 3: <i>Literatura y gastronomía: las odas de Pablo Neruda</i>
	Volume 3	Projeto 1: <i>Literatura y nuevas tecnologías: la sociedad del nuevo milenio</i> Projeto 2: <i>Literatura, teatro y cine: un lugar al sol en la selva de piedra</i> Projeto 3: <i>Literatura en audio y video: ver, escuchar, crear y recitar poemas de amor</i>
Sentidos en lengua española	Volume 1	Projeto 1: <i>Somos todos latinos</i> Projeto 2: <i>Nuestra escuela contra el bullying</i>
	Volume 2	Projeto 1: <i>Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!</i> Projeto 2: <i>A gente quer comida, diversão e arte</i>
	Volume 3	Projeto 1: <i>¡A reír que todavía es gratis!</i> Projeto 2: <i>Salud y respeto desde el principio</i>
Confluencia	Volume 1	Microprojeto 1: <i>Juntos: campaña de convivencia en la escuela</i> Microprojeto 2: <i>Medios: exposición de fotografías</i> Microprojeto 3: <i>Cuerpos: exposición sobre la diversidad en la escuela</i> Microprojeto 4: <i>(Des) Cortesías: presentación teatral</i>
	Volume 2	Microprojeto 1: <i>Memorias: exposición de entrevistas sobre memorias escolares</i> Microprojeto 2: <i>Escuelas: tendedero literario de microrrelatos</i> Microprojeto 3: <i>Periferias: recital de raps</i> Microprojeto 4: <i>Hablas: audiolibro de una antología literaria</i>
	Volume 3	Microprojeto 1: <i>Lenguas: campaña de concienciación sobre la diversidad lingüística</i> Microprojeto 2: <i>Ecopolémicas: libros cartoneros</i> Microprojeto 3: <i>Trabajos: talleres para compartir saberes</i> Microprojeto 4: <i>Palabras: Nuestro diccionario: redefinir el mundo</i>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Coleção 1: *Cercanía Joven*

Volume 1

Nesta coleção, cada volume apresenta três unidades e no final de cada uma delas há a sugestão de um projeto a ser realizado. Os projetos têm por objetivo desenvolver nos alunos diferentes habilidades como saber fazer e aprender a aprender, conviver e ser. Quanto à análise do componente cultural em questão é possível notar que referente a problemas sociais, nos três projetos sugeridos pelo volume 1, há a discussão de problemáticas como desigualdade social e pobreza (fórum virtual, p. 51), racismo (crônica *El hombre que murió dos veces* de Juan Villoro, p. 86), inclusão social e acessibilidade (fotografias poéticas, p. 90), com abordagem voltada para um viés literário, sugerindo, portanto, a existência de debates que reafirmam o viés decolonial proposto pelos estudos contemporâneos da Linguística Aplicada.

Quanto a classes sociais, a partir das análises dos projetos sugeridos, fica evidente a existência de diferenças estruturais, propondo uma reflexão acerca do privilégio que alguns povos têm em relação a outros e corroborando com a proposta Sulear, discutida por Silva Júnior; Matos (2019), sendo possível problematizar o lugar do Sul na sociedade e contribuindo para ultrapassar os limites espaciais e sociais delimitados no decorrer do tempo. No que se refere à identidade regional, o volume em questão busca fazer relações entre o Brasil e outros países, falantes e não falantes do espanhol, apresentando características como o sentimento de paixão nacional, através do futebol (crônica *El hombre que murió dos veces* de Juan Villoro, p. 86), e das canções de Erasmo Carlos e Roberto Carlos (p. 137), com a temática exílio, que contribuem para o re/conhecimento identitário dos indivíduos envolvidos no processo da educação linguística.

Por fim, quanto a minorias étnicas, é possível afirmar que entre os três projetos sugeridos, apenas um apresenta aspectos recorrentes ao tópico em questão, neste, é possível identificar uma abordagem relativa ao racismo no futebol, apresentando a

história de Moacir Barbosa, o primeiro goleiro negro da história da seleção brasileira, além de uma breve abordagem sobre pessoas com deficiência, ainda através da temática esportes.

Volume 2

Considerando os três projetos sugeridos neste volume, em dois deles foram identificadas importantes abordagens relativas a problemas sociais, especificamente sobre racismo, orgulho negro, *bullying* (Poema *Rotundamente negra*, p. 99, textos *El cabello de Ilari*, págs.100 e 101 de Shirley Campbell e *El pelo malo*, pág. 102 de Eduardo Galeano), fome, pobreza e desigualdades sociais (textos de Pablo Neruda, *Es triste comer de frac*, p. 137; *El gran mantel*, p. 138; *Oda a la cebolla*, p. 140 e *Oda al tomate*, p. 141, entre outros) vivenciadas por países latino-americanos como Costa Rica, Chile e Brasil. Assim sendo, as discussões propostas, especialmente pelo projeto 2, contribuem com a desconstrução de estereótipos relacionados aos fenótipos negros e às principais características pessoais que fomentam o racismo e o *bullying*, por exemplo.

Quanto ao tópico classes sociais, cabe destacar que as obras citadas acima permitem a constatação da existência de diferentes classes sociais, além disso, atuam como uma possibilidade de desconstrução de perspectivas relativas à racialidade, como a inferioridade dos negros ante os brancos bem como propõem a reflexão acerca dos lugares sociais ocupados pelos negros e pobres na parte não privilegiada da sociedade. Sobre identidade regional, podemos afirmar que, no volume em questão, todos os projetos contribuem para uma abordagem consistente de aspectos referentes à Espanha e a países da América Latina, abrindo-se também a possibilidade de trabalhar com aspectos gastronômicos referentes a outros países. Em relação a minorias étnicas, dois dos projetos sugeridos por este volume evidenciam as identidades negras e a população mais pobre de países como Chile e Brasil, buscando a desconstrução de possíveis pensamentos coloniais e racistas.

Volume 3

Foi possível notar abordagens relativas a problemáticas sociais em dois dos projetos sugeridos pelo volume em questão. No primeiro caso, destacam-se os pontos positivos e negativos do uso da tecnologia no dia a dia. No segundo caso, são apresentadas questões relativas às desigualdades presentes nas relações de trabalho, em especial a desproporção do número de mulheres em determinados ambientes em comparação aos homens, bem como a posição ocupada por elas em grandes cargos, possibilitando o debate sobre gênero. Quanto ao tópico classes sociais, não foi possível constatar nos projetos aspectos referentes a esse tópico, uma vez que as abordagens sugeridas pelo volume apresentam considerações bastante consistentes em relação a outras temáticas, assim como, de modo geral, também não foram identificadas informações referentes a identidades regionais e a minorias étnicas. Ademais, é importante ressaltar que, nos demais volumes desta coleção, tais temáticas foram bastante discutidas.

Coleção 2: *Sentidos en lengua española*

Volume 1

Na coleção 2, cada volume apresenta 4 unidades, e em cada unidade ímpar (1 e 3), há a sugestão de um projeto aprofundando as temáticas trabalhadas na unidade como um todo. No volume 1, quanto à análise do componente cultural em questão, nota-se, nos dois projetos sugeridos, a abordagem de problemas sociais como o racismo, a exclusão, a desigualdade social, *bullying*, entre outras possibilidades. Destaca-se uma perspectiva decolonial, propondo luta em prol do entendimento das diferenças e contra as desigualdades, evidenciando, assim, as vozes por vezes silenciadas, corroborando com as perspectivas de pesquisadores como Moita Lopes (2006) e Kleiman (2013), por exemplo, em evidenciar o Sul global. Quanto ao tópico classes sociais, em ambos os projetos, não foi possível destacarmos aspectos

relacionados a uma abordagem referente a este, no entanto, é importante salientar que a constatação de problemas sociais, tópico anterior, propõe a realização de uma abordagem relativa à diferentes classes sociais.

Quanto ao tópico identidade regional, destacamos o primeiro projeto, *Somos todos latinos*, sugerido pelo volume em questão, no qual o próprio título sugere uma abordagem bastante significativa no que se refere à latinidade. Propondo uma aproximação identitária entre os países latino-americanos, e constituindo-se, portanto, como uma abordagem efetiva da proposta Sulear que busca questionar a hegemonia do Norte e, conseqüentemente, o silenciamento das vozes do Sul, discutida por Kleiman (2013) e Silva Júnior; Matos (2019). Em relação ao tópico minorias étnicas, ambos os projetos propostos pelo volume 1 contemplam minorias étnicas como negros e indígenas por exemplo. Além disso, ao propor uma problematização relativa ao *bullying*, podem ser abordadas as diferenças étnico-culturais como um possível agravante dessa prática.

Volume 2

Assim como apontado na análise do volume anterior, este também conta com duas propostas de projetos. Com relação ao tópico problemas sociais, o volume em questão aponta para uma relevante abordagem, em seus dois projetos, desta temática. No primeiro projeto, nomeado *Mi escuela, tu escuela ... ¡nuestra escuela!*, é proposto um debate acerca das necessidades enfrentadas pelos sujeitos que compõem a escola pública, entendendo que, muitas vezes, enfrentam uma série de problemas, sejam físicos, de suporte, alimentação, entre outros. Além disso, ambos os projetos sugeridos pelo volume 2 trabalham a criticidade nos alunos, de forma que, além de identificar os pontos positivos, negativos e problemas da escola pública e da gestão governamental para com a sociedade, buscam incentivar o anseio em exercer os direitos democráticos e, como cidadãos, buscar melhorias para a escola e sociedade como um todo.

Quanto ao tópico classes sociais, identificamos que em ambos os projetos sugeridos pelo volume em questão não foram abordadas, de maneira explícita, tais aspectos. Porém, por serem trabalhadas questões relativas às reivindicações dos alunos das escolas públicas, entendemos que é possibilitada uma discussão relativa, por exemplo, ao abismo existente entre escolas públicas e particulares, levando em consideração também que há públicas de alta qualidade e referência e privadas sucateadas, entretanto, de maneira geral, as maiores notas em provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são oriundas de alunos de escolas particulares e tal fato propicia discussões sobre classes sociais e seus privilégios em nosso país, dentre diversas outras questões.

Em relação à identidade regional, não foi possível identificar, em ambos os projetos sugeridos, abordagens referentes a este tópico, no entanto, é importante salientar que, como os projetos no geral são construídos no decorrer das unidades, essa temática pode ser, de algum modo, evidenciada. Por fim, com relação a minorias étnicas, os projetos buscam visibilizar os grupos étnicos minoritários que, por serem economicamente mais deficitários, necessitam buscar por seus direitos como cidadãos para que conquistem ao menos direitos básicos, como uma educação pública de qualidade.

Volume 3

Neste volume, no que se refere a problemas sociais, destacamos a evidência dada às temáticas do cotidiano que se encaixam no tópico em questão. Inicialmente, o projeto 1 busca fomentar nos estudantes a reflexão crítica através do humor, propondo a elaboração de materiais humorísticos que trabalhem com temáticas e problemáticas sociais atuais, refletindo criticamente sobre a necessidade da prática do humor sem ofensas, ou atos que se constituem como *bullying* ou qualquer tipo de preconceito. Em um segundo momento, com a proposta do projeto 2, os alunos são convidados a

discutirem e orientarem, através de folhetos educativos e informes orais, sobre a necessidade de ter uma alimentação saudável, a prática do respeito e a não violência, bem como discutir sobre os métodos e meios de evitar uma gravidez não planejada ainda na adolescência.

Quanto ao tópico classes sociais, é possível afirmar que a constatação dos problemas sociais destacados no tópico anterior sugere que seja feita, em ambos os projetos, uma abordagem acerca de classes sociais, uma vez que, tais problemas afetam, em maior proporção, as classes mais pobres e menos favorecidas. No que diz respeito ao tópico identidade regional, não conseguimos observar, em nenhum dos projetos, referências relativas a este. No entanto, destacamos que isso não anula uma possível abordagem relativa à identidade regional na elaboração e aplicação dos projetos, já que os livros trabalham com sugestões, assim sendo, a elaboração será feita através das necessidades do contexto no qual os projetos serão postos em prática. Com relação a minorias étnicas, não foi possível identificar em nenhum dos projetos uma abordagem específica sobre esse tópico.

Coleção 3: *Confluencia*

Volume 1

Na terceira e última coleção, cada volume apresenta 4 unidades, e, em cada uma destas, há a proposta de um microprojeto a ser desenvolvido. Um aspecto importante desta coleção que deve ser destacado é o fato de possibilitar aos estudantes decidir de modo autônomo e juntamente com o professor o conteúdo específico do microprojeto a partir das possibilidades sugeridas no decorrer do processo. No primeiro volume, quanto aos 4 tópicos (problemas sociais, classes sociais, identidade regional e minorias étnicas) todos os microprojetos propõem discutir a coletividade, ações como dialogar, trocar opiniões e amadurecer o pensamento crítico, por exemplo, o respeito, a cordialidade e amabilidade na convivência em sociedade, entre outras possibilidades.

Desse modo, podem ser problematizadas temáticas como a diversidade, a diferença e o respeito ao outro, entre outras questões que buscam discutir a convivência com a pluralidade, propondo discutir desde problemáticas sociais, até minorias étnicas. No entanto, é importante ressaltar que estas são suposições relativas a prováveis discussões de acordo com os microprojetos, sendo importante que a formação de professores esteja atenta às necessidades que surgem no cotidiano escolar, pois mesmo que os projetos não apontem diretamente para perspectivas decoloniais e interculturais, são permitidos caminhos nesse sentido. A proposta de autonomia dos estudantes também abre um leque de possibilidades no que se refere a temáticas a serem trabalhadas.

Volume 2

Assim como no volume anterior, este também propõe em seus quatro microprojetos a atuação crítica dos alunos para com uma proposta que aborde temáticas importantes para mobilizar o meio e a sociedade, discutindo sobre questões relacionadas à memória, a convivência em família, na escola e na sociedade com as diferenças, a tolerância e o respeito ao outro. Quanto aos 4 tópicos basilares para a análise, assim como destacado no volume anterior, a autonomia concedida aos alunos permite-nos supor que de algum modo seja possível a abordagem de todos eles. Assim sendo, cabe aos alunos, com a ajuda do professor, decidir trabalhar temáticas que permitam discutir questões que causam problemas no dia a dia escolar ou da comunidade. Por fim, é imprescindível ressaltar dois pontos importantes sobre a coleção, disponíveis no último microprojeto. O primeiro, que consideramos negativo, corresponde à ausência de personalidades femininas em uma seção intitulada vozes latino-americanas. Nela, são apresentados apenas autores (homens), se configurando, portanto, como uma forma de silenciamento das vozes femininas no contexto literário. O segundo ponto, considerado positivo, se refere a uma abordagem que permite

contribuir com a inclusão de pessoas com deficiência quanto ao acesso a obras literárias.

Volume 3

No último volume desta coleção, quanto aos tópicos propostos para a realização da análise, podemos destacar a abordagem relativa a problemáticas como o preconceito linguístico e, conseqüentemente, às concepções construídas acerca dos falantes de diferentes variedades do português, por exemplo, e suas respectivas identidades regionais. Além disso, em um dos microprojetos (2), destaca-se a necessidade de discutir a sustentabilidade, a partir da visibilização dos trabalhos realizados pelos catadores de papelão, público pertencente a classes minoritárias. Assim sendo, de modo geral, o volume apresenta discussões bastante pertinentes em relação a muitos aspectos que são passíveis de problematizações na atualidade, ainda que não sejam abordados todos os tópicos relativos ao componente cultural específico para a análise deste trabalho.

3.1 Comparando os projetos das coleções

De acordo com dados obtidos através das análises das coleções analisadas, é possível perceber que estas, por meio dos projetos, contribuem significativamente para um debate intercultural bem como se preocupam com a realidade do aluno, abordando questões recorrentes no cotidiano, além de fazer relações entre as culturas em foco. Além disso, as coleções contemplam variedade de recursos voltados para as artes, como por exemplo, literatura, pintura, música, teatro, entre outros.

Em geral, os volumes analisados das 3 coleções se preocupam em realizar uma abordagem quanto à representatividade identitária e cultural dos latino-americanos,

promovendo debates além da perspectiva do espanhol peninsular e contribuindo para a re/constituição das identidades latino-americanas nos estudantes.

Os volumes analisados comprovam que há nos livros uma grande quantidade de elementos relacionados à América Latina, de forma geral, em comparação à cultura e identidades peninsulares. A maioria dos projetos conta com aspectos mais voltados aos países da América, apenas em um dos projetos sugeridos por 1 dos 9 volumes analisados foi possível identificar uma abordagem exclusivamente peninsular, passível de reprodução de estereótipos quanto ao espanhol ser falado somente na Espanha comprovando assim que na maioria dos livros analisados não há a existência de uma hegemonia espanhola, esta que esteve por muitos anos presente nos livros didáticos de espanhol. O volume 1 da coleção *Sentidos en lengua española*, por exemplo, dedica toda a primeira unidade e sua primeira sugestão de projeto, ao trabalho relacionado à diversidade e pluralidade cultural dos povos hispânicos, especificamente à latinidade. Com isso, é dada aos alunos, desde a série inicial do ensino médio, a oportunidade de conhecer, refletir e discutir sobre o Sul global e o lugar que ele ocupa, corroborando com as propostas decoloniais.

Além disso, as sugestões dos projetos, em geral, contribuem para reflexões voltadas para a interculturalidade, propondo aspectos relacionados a uma diversidade de países, atuando a favor da constituição de identidades, ante as propostas hegemônicas, constituindo-se como algo positivo, e acima de tudo quebrando estereótipos que possibilitem o silenciamento de culturas até então invisibilizadas. Assim sendo, de maneira geral, os projetos atuam a partir de uma perspectiva suleada, comprovando que há uma preocupação por parte dos/as autores/as das coleções analisadas em evidenciar os saberes do sul e para o sul.

4 Considerações finais

Neste artigo, nos situamos epistemologicamente na área da Linguística Aplicada, buscando a construção de diálogos entre os estudos decoloniais e a educação linguística em espanhol no Brasil, mais especificamente sobre materiais didáticos. Para tanto, dividimos este trabalho em quatro seções. Após a introdução, na segunda seção, foi dado um enfoque à América Latina enquanto área cultural (PIZARRO, 2005), apresentando uma abordagem acerca da integração conceitual e cultural latino-americana e depois, a partir das concepções de Bomfim (2008), foram apontados os males de origem, oriundos do processo de colonização e responsáveis pelo caráter negativo e marginalizado atribuído a essa parte da América em relação ao Norte global.

Essa seção também apresentou reflexões acerca dos conceitos de colonialismo e colonialidade e sobre o processo sofrido pela América considerado determinante quanto ao caráter marginalizado e subalternizado da parte latina deste continente, propondo, a partir disso, repensar conceitos e promover a decolonização. Foram apresentadas discussões sobre representação, culturas, identidades, memórias, interculturalidade e decolonialidade, discutindo a relação com materiais didáticos que queiram promover e visibilizar a América Latina.

Na terceira seção foi realizada a parte analítica deste trabalho, e, a partir das perspectivas apresentadas, é possível destacar que as coleções analisadas, através das sugestões de projetos, propõem uma abordagem crítica quanto a identidades e grupos sociais latino-americanos, promovendo debates além da perspectiva do espanhol peninsular e contribuindo, assim, para uma possível re/constituição das identidades latino-americanas nos estudantes. Além disso, contribuem para uma reflexão acerca do Sul global e o lugar que ele ocupa, apoiando as propostas decoloniais, bem como contribuem para discutir questões voltadas para a interculturalidade, indicando

aspectos de diversos espaços culturais, atuando, assim, a favor da constituição de identidades, ante as propostas hegemônicas, desconstruindo possíveis estereótipos que possibilitam o silenciamento de culturas historicamente invisibilizadas.

Desse modo, os projetos das coleções se constituem como difusoras de um pensamento suleiro (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019), que busca evidenciar os saberes provenientes do Sul. Ademais, é possível afirmar que, através das análises realizadas, verificamos um grande avanço em relação aos resultados apresentados por Lessa (2013), há quase 10 anos, os quais apontavam para a predominância da hegemonia espanhola e a desvalorização das culturas latino-americanas na maioria dos livros até então verificados.

Assim sendo, compreendemos que muito tem sido modificado no decorrer dos anos, é notória a preocupação dos materiais didáticos analisados em evidenciar elementos identitários e culturais latino-americanos, não estereotipados, negativados ou diminuídos. Muitas dessas mudanças são consequência de diversos fatores, dentre eles, o que preconizam os Editais do PNLD, por exemplo. Destarte, ainda que algumas abordagens sejam cabíveis de discussão, sentimos que estamos seguindo em direção a uma educação linguística que priorize os conhecimentos a partir do Sul e para o Sul, contemplando vozes há muito tempo silenciadas e que precisam, mais do que nunca, serem ouvidas.

Referências Bibliográficas

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

BOMFIM, M. **A América latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. DOI <https://doi.org/10.7476/9788599662786>

BRASIL. MEC-FNDE. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Edital de

convocação 04/2015 – CGPLI Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GOMEZ, S.; GOSFROGUEL R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em lingüística aplicada. **Linguagem e Ensino**. v. 8, n.1, p 101-122, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía joven**. São Paulo: Editorial SM, 2016.

DUSSEL, H. **1492: o encobrimento do outro**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

FREITAS, L. M. de A.; COSTA, E. G. de M. **Sentidos en lengua española**. São Paulo: Richmond, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013. p. 223-233.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

LESSA, G. da S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. *In*: ZOLIN-VESZ, F. (org.) **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

MATÍAS BLANCO, A. Identidades (mono)culturais latino-americanas: discursos e representações em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira. **Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem** – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MATOS, D. C. V. da S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos, **Revista Abehache**, nº 6, p.165-185, 1º semestre de 2014.

MATOS, D. C. V. da S. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. *In*: MENDONÇA E SILVA, C. A. **América latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *In*: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (ed.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007, p. 25-46.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-108.

MOURA, R. P. O lugar da cultura em livros didáticos de Português como segunda língua. **Dissertação de mestrado**. Universidade de Brasília, 2005.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

O' GORMAN, E.. **A invenção da América**. São Paulo: Unesp, 1992.

PARAQUETT, M. Questões imprescindíveis para a formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. *In*: MATOS, D.; PARAQUETT, M. (org.). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 73-99.

PINHEIRO-CÔRREA, P.; LAGARES, X. **Confluencia**. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

PIZARRO, A. El Sur y los Trópicos. Ensayos de cultura latinoamericana. **Cuadernos de América sin nombre**. N. 10. Alicante: Universidad de Alicante, 2005.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

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**, UEMG, Ano 2, n. 2, setembro, Edição Especial Dossiê SULear, 2019.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012., p. 73-102.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311- 353.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença? In: ZOLIN-VESZ, F. (org.) **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

Artigo recebido em: 20.09.2021

Artigo aprovado em: 14.02.2022