

THINKING (AND DOING) OTHERWISE COM A LÍNGUA DOS HERMANOS. O ESPANHOL NA PESQUISA E NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO BRASIL

Thinking (and Doing) Otherwise with the Language of Los Hermanos. Spanish in research and language policy in Brazil

DOI: [10.14393/LL63-v35nEsp2019-6](https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-6)

Marcia Paraquett (UFBA/CNPQ)*

RESUMO: Pensar (e fazer) de outro modo foi sempre a opção que tivemos os pesquisadores que se dedicam à Língua Espanhola no Brasil, porque essa língua não ocupa lugar de prestígio no cenário acadêmico, apesar de ser a língua oficial majoritária da América Latina. Ademais, a Língua Espanhola tem uma representação de ser língua de brancos, quando também é expressão de povos indígenas e negros. Dessa forma, o artigo problematiza a representação de discursos e de ações que estejam no *Norte* ou no *Sul*, entendidos como espaços de poder que nomeiam pessoas e línguas, mas fecha a discussão afirmando que o Espanhol não é uma língua homogênea nem hegemônica. A Interculturalidade é a base epistemológica da discussão, mas da maneira como está sendo debatida em espaços literalmente do Sul, subsidiando pesquisas em Linguística Aplicada que se afinem com projetos decoloniais. Para dar visibilidade à proposta, o artigo apresenta alguns resultados de pesquisas interculturais, que tomam como referência dois aspectos que comprovam a forma de pensar (e fazer) de outro modo: o Espanhol como língua de imigrantes e de pessoas negras.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol. Interculturalidade. Imigração. Afro-hispânicos.

ABSTRACT: Thinking (and doing) otherwise has always been our option as researchers interested in the Spanish language in Brazil – a language which does not occupy a prestigious place in the academic setting, despite being the official language in most of Latin America. In addition, the Spanish language has a representation of being a language of the white people, when it is also an expression of the indigenous and Black peoples. This article sets out by reflecting on the representation of discourses and actions that are in the *North* or in the *South*, understood as spaces of power that name people and languages, but closes the discussion stating that the Spanish language is neither homogeneous nor hegemonic. Interculturality is the epistemological basis of the discussion, but it is herein used consistent with debates literally located in the South, which provide for research in Applied Linguistics that is in tune with decolonial projects. To reinforce the proposal's visibility, this article presents some results of intercultural research, which are built on two aspects that prove the way of thinking (and doing) otherwise: Spanish as a language of immigrants and black people.

KEYWORDS: Spanish. Interculturality. Immigration. Afro-Hispanic.

* Doutora em Letras (Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-Americana) pela Universidade de São Paulo). Docente da Universidade Federal da Bahia/CNPq. ORCID 0000-0002-7474-6177. E-mail: [marciaparaquett\(AT\)gmail.com](mailto:marciaparaquett(AT)gmail.com)

1 Pequena introdução

Pensar (e fazer) de outro modo – *Thinking (and doing) otherwise* – foi sempre a opção que tivemos os pesquisadores que se dedicam à Língua Espanhola no Brasil. As experiências vividas ao longo de tantos anos explicam os embates travados em prol de políticas linguísticas que defendam a presença da língua majoritária da América Latina nos ambientes escolares e acadêmicos de nosso país. De certa forma, aprendi com os desafios que precisei/precisamos enfrentar, encontrando nossa própria forma de atuar. É disso que esse artigo se ocupará.

Opto por produzir o texto em língua portuguesa, mas convido alguns autores que escrevem em Língua Espanhola, seja nas variantes ibéricas ou latino-americanas. Convido também alguns ex-alunos, com quem procuramos *fazer de outro modo*, transgredindo a rigidez que costuma caracterizar as pesquisas na nossa área, a Linguística Aplicada (LA). Nesse sentido, sou eu quem fala, mas com eles e não por eles. A LA, como eu a atendo, é uma área apropriada à transgressão, ao novo, ao inventado, ao que é possível. Portanto, não pode ser o lugar do silêncio, da omissão, do descompromisso ou da convivência com políticas equivocadas, que valorizem hegemonias e obediências ao *Norte*. Aliás, essa é uma discussão complexa, sobre a qual já tive a oportunidade de me manifestar¹, mas retomo a sua essência: a LA, para mim, está sempre associada ao Espanhol e à América Latina, dois espaços fora do *Norte*, seja como língua estrangeira de aprendizagem, seja como território político e cultural. Descolonizar nossas epistemes foi também uma maneira de fazer diferente, *suleando*² nossas discussões.

Mas o que é fazer diferente? Qual seria a referência, o marco ou o padrão que delimitaria essa categoria? Quem ocupa o espaço da definição do que seria ‘diferente’ ou ‘igual’? Essa não é uma questão nova, mas faz pouco tempo que nos dedicamos a

¹ Essa discussão foi realizada de maneira detalhada em PARAQUETT (2012).

² A Wikipedia, a enciclopédia livre, publicou o verbete SULEAR no final de 2018, quando tive a oportunidade de acompanhar o processo de publicação, porque seu autor, Antonio Carlos Silva Júnior, é aluno do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia, onde atuo. A publicação do verbete foi o resultado de uma atividade de avaliação proposta pela Prof. Dra. Edleise Mendes, durante um dos componentes curriculares obrigatórios da Linha de Pesquisa de Linguística Aplicada do referido Programa. Segundo a Wikipédia, “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”. WIKIPEDIA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sulear>. Acesso em: 16 abr. 2018.

compreendê-la. Vejam-se, por exemplo, as importantes discussões trazidas mais recentemente por autoras negras de nosso país. Talvez o caso mais emblemático, devido à notoriedade pública que os meios de comunicação lhe estão dando, seja o de Djamila Ribeiro³, uma jovem negra que toma a fala, ainda que há pouco tempo o lugar que ela ocupa hoje nas discussões acadêmicas fosse quase inviável. Ou seja, o *fazer diferente* é também o *fazer igual*, quando os espaços de fala (e de ação) são intercambiáveis entre os diferentes sujeitos e sujeitas de nossas sociedades. Aliás, falar em *sujeitas* ainda é diferente.

Apoiando-me no exposto, a proposta do artigo é refletir sobre diferentes estratégias que possam dar visibilidade ao ensino e à pesquisa em Espanhol, essa língua que pode ser *igual* ou *diferente*, a depender das políticas públicas de nosso país. Para dar atenção à proposta da Revista, além de uma Pequena Introdução (1) e uma Rápida Conclusão (5), o artigo apresenta três itens: (2) Espanhol, língua do *Norte* ou do *Sul*?, quando discuto a pluralidade da Língua Espanhola, procurando derrubar crenças sobre possíveis variantes hegemônicas; (3) Epistemologias *literalmente* do Sul, onde falo da base epistemológica que conforma minhas pesquisas (Interculturalidade), dialogando com autores do *Sul*; (4) O Espanhol também é língua de ‘diferentes’, momento em que apresento alguns resultados de pesquisas, onde se vê o *suleamento* da Língua Espanhola.

2 Espanhol, língua do *Norte* ou do *Sul*?

Como se sabe, o Espanhol (ou Castelhana) chega à América trazido pelos conquistadores espanhóis. Esse fato histórico, irrefutável, ainda provoca discussões acaloradas, seja pelo afeto ou desafeto entre as partes. O mais recente episódio talvez seja o pedido de perdão que o atual presidente do México, Andrés Manuel López Obrador, solicitou através de carta endereçada ao Rei da Espanha e ao Papa. López Obrador esclarece que “No es el propósito resucitar estos diferendos, sino ponerlos al descubierto, porque todavía,

³ Djamila Ribeiro é graduada em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, 2012) e mestre em Filosofia Política na mesma instituição (2015), tendo-se especializado em teoria feminista. Nada disso seria *diferente* se Djamila não fosse uma mulher negra. Até o momento, publicou dois livros onde apresenta discussões muito relevantes: *O que é lugar de fala?* (2017) e *Quem tem medo do feminismo negro?* (2018).

aunque se nieguen, hay heridas abiertas y es mejor reconocer que hubieron (*sic*) abusos y se cometieron errores”⁴.

O que dizer diante disso? Como discutir essa questão com os estudantes de Espanhol em formação? Que posição tomar? O Espanhol é da Espanha? Que língua o México deveria falar? Houve abusos durante a Conquista? Ganharam ou perderam os mexicanos?

Haveria muitos autores para ajudar nessa discussão e, entre os mexicanos, poderíamos pensar em Carlos Fuentes, diplomata e escritor que, em sua célebre obra *El espejo enterrado*, publicada por ocasião do quinto centenário do Descobrimento (1992), posicionou-se de maneira *elegante*, para valer-me de um adjetivo mais apropriado que designe esse artista. Em sua escrita, Fuentes reconta a história do Descobrimento e da Conquista⁵, mas buscando sempre encontrar benefícios que apaguem os possíveis malefícios, de tal forma que seus leitores pudessem compreender que as ações históricas se justificam em seus contextos. Quando o li pela primeira vez, no mesmo ano de sua publicação, tive uma sensação de que a narrativa do diplomata mexicano tinha mais peso do que a do ensaísta. Fuentes reconhecia o valor da Língua Espanhola ser a sua língua, essa língua que o colocava par e par com outros célebres escritores espanhóis, como Cervantes, Quevedo, Góngora, para citar apenas alguns. Mas López Obrador não pensa assim e sua posição está sendo questionada por historiadores mexicanos e espanhóis como sendo uma “distorção”.

Segundo noticiou a imprensa, “En España, los académicos señalan lo ridículo de la carta. Desde México, más cautos, tratan de explicar el episodio a partir de la educación del mandatario”⁶. Explicam os historiadores mexicanos que López Obrador, nascido em 1953, cresceu num México que buscava desesperadamente sua identidade, processo iniciado com a Revolução Mexicana (1910-1920), dando origem a uma ideologia nacionalista, marcadamente indígena, na qual se instalaram discursos filosóficos e estéticos que deram grande visibilidade internacional ao país. Estou me referindo, por exemplo, a José Vasconcelos, Diego Rivera e

⁴ EL PAIS. Disponível em: https://elpais.com/internacional/2019/03/26/mexico/1553561287_196276.html. Acesso em: 26 mar. 2019.

⁵ Estou propositalmente separando os dois momentos históricos (Descobrimento e Conquista), por entender que, de fato, são momentos com propósitos históricos diferentes, conforme já tive oportunidade de discutir em PARAQUETT (2004), onde problematizo os sentidos dos próprios termos, utilizados pela historiografia oficial.

⁶ EL PAIS. Disponível em: https://elpais.com/internacional/2019/03/26/mexico/1553566159_533541.html. Acesso em: 26 mar. 2019.

José Clemente Orozco, reconhecidas figuras do pensamento e da arte mexicanas. A infância de Obrador não foi marcada pelo Muralismo⁷, mas por outras grandes vozes, como a de Octavio Paz, autor de *El laberinto de la soledad*, cuja primeira edição é de 1950. Obrador teria aprendido nas leituras de Octavio Paz, autor obrigatório na formação escolar no México, que os mexicanos são como são, devido aos estragos sofridos na Conquista; que os conquistadores espanhóis teriam alterado a forma de ser daquele povo, aprisionando-o no *laberinto da solidão*, metáfora que conduz sua narrativa ensaística. Vejamos o que diz, literalmente, um historiador mexicano sobre esse recente fato:

La forma en que lo expresó el presidente es reflejo de una educación muy tradicional, empujada por el Estado después de la revolución, que tiene un marcado peso indigenista. Es una deformación de la realidad histórica, una manipulación y un uso político de la historia⁸.

Os historiadores espanhóis também se manifestaram e, como não poderia ser diferente, acusam o Presidente do México de extemporâneo e anacrônico:

Pedir una disculpa a un jefe del Estado por actos realizados hace 500 años y que enfrentaron a unas sociedades que poco tienen que ver con las nuestras es extemporáneo y anacrónico. Fue una conquista militar, con todos los daños que eso supone, pero en los tres siglos de sometimiento hubo momentos de convivencia y de resistencia⁹.

Eu não sou mexicana e [infelizmente] não precisei ler Otavio Paz na minha formação escolar, mas já adulta tive acesso a muitas leituras que me falaram daquele país. Minha tese de doutorado, concluída ainda na década de 90, priorizou uma reflexão sobre os tênues limites entre os discursos da História e da Literatura. Meu foco esteve no Descobrimento da

⁷ O Muralismo é um movimento artístico que surgiu no México após a Revolução Mexicana (1910-1920), de cunho histórico, cultural e ideológico, cujo suporte eram paredes e painéis permanentes. Seus principais representantes são os pintores Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros e José Orozco.

⁸ Essa é uma fala do acadêmico Martín Ríos, da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), especialista em história colonial, publicada no mesmo artigo já referenciado na nota de número 7.

⁹ Essa é uma fala de Carlos Martínez Shaw, catedrático emérito de História Moderna da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) e membro da Real Academia de História. Outra historiadora, Carmen Sanz Ayán, integrante da mesma Academia, prêmio nacional e catedrática de História Moderna da Universidade Complutense de Madrid vai mais longe e qualifica a atitude de López Obrador de “ridícula”. Informações retiradas do mesmo artigo de opinião, já referenciado na Nota 7.

América e na Conquista da Guatemala, país que resguarda uma série de semelhanças com o México, devido à relevante presença de culturas indígenas, ainda que de povos diferentes. A Literatura, grosso modo, cobrou a revisão dos discursos historiográficos, tendo privilegiado a paródia intertextual, dessacralizando a historiografia, vista pela ficção como ‘oficial’, ou seja, aquela que está cumprindo o ‘ofício’ do poder, que seria contar e enaltecer suas vitórias e conquistas.

Minha formação, portanto, oscilou entre ver o Espanhol como língua do *Norte* ou do *Sul*. Como língua do *Norte*, ela chegava a mim sendo a língua do conquistador. Quando do *Sul*, a língua era dos colonizados. Competia-me virar o xadrez e tomar a língua de Otavio Paz como o *Norte*, já que como brasileira e latino-americana, sua voz era também a minha. E quem quer ser *Sul* em plena consciência? Ninguém. Como professora de Espanhol sempre abri as janelas de nossa América, priorizando discursos e perspectivas nomeadas de *Sul* pelo *Norte*. Mas, como essas categorias são abstratas, o México está na América do Norte e a Guatemala na América Central, portanto, não são países do *Sul*. Torres García tem razão: coloquemos o mapa na posição que nos interessa e lutemos por sua legitimidade¹⁰.

No entanto, apesar de meu interesse pelas variantes culturais hispano-americanas, no Brasil há uma importante discussão sobre a dicotomia entre o que se chama de ‘Espanhol da Espanha’ x ‘Espanhol da América’. É preciso ficar claro que não se pode falar em Espanhol da Espanha e muito menos em Espanhol da América, porque há um sem fim de formas de manifestações linguísticas e culturais que caracterizam os tantos países que constituem esses blocos hispânicos, que também se estendem à África e à Ásia. Essa dicotomia, no meu ponto de vista, sempre se explicou pela organização dos discursos, separados em dois blocos: o ‘meu’ e o ‘seu’. Estou afirmando que o poder de nomeação da Espanha impôs a organização dos países de Língua Espanhola em dois grupos, sendo que ela, a antiga colonizadora, ocuparia o lugar do prestígio e da hegemonia, enquanto nas Américas, os países seriam vistos

¹⁰ Conforme discuti em Paraquett (2018, p. 29-30), “Joaquín Torres-García (1874-1949) é autor do quadro *Mapa Invertido da América do Sul*, cuja primeira versão data de 1937 e que serviu ao artista como capa de seu livro *Estructura*, onde defendia e exaltava uma cultura própria da América do Sul. [O] artista se preocupava com a valorização de ideais locais, ao mesmo tempo em que sugeria que fôssemos nosso próprio Norte, em lugar de vê-lo na Europa ou [diria eu agora] nos Estados Unidos. Lamentavelmente, a história tem comprovado que o projeto de Torres-García ainda não tomou corpo, exigindo-nos permanente atenção para que não seja apenas mais uma utopia latino-americana”.

como homogêneos e subalternizados, no que tange à produção linguística e cultural, incluindo a estética. Mas, como muito bem nos ensinou Ana Pizarro, a partir da ‘modernidade tardia latino-americana’ os discursos estéticos de nosso continente saltam os muros até então intransponíveis.

Ao falar em modernidade tardia, a autora chilena está referindo-se ao *Boom* ocorrido especialmente nos anos 60, quando a arte produzida na América Latina, em especial a literatura, ganhou visibilidade na Europa e nos Estados Unidos. É bem verdade que a Revolução Mexicana já havia insinuado uma transferência de *lócus*, mas é através da Revolução Cubana (1959) que o *Sul* impõe sua entrada no *Norte*. Vejamos o que nos diz a autora:

La Revolución Cubana fue emblemática y su influjo en el desarrollo histórico del continente y en sus luchas sociales sería tanto o más importante que el de la Revolución Mexicana a comienzos de siglo, que había levantado las banderas no sólo de los desposeídos del campo sino también del mundo indígena invisibilizado por la historia republicana. (PIZARRO, 2004, p.31-32)

Aproximados pela mesma língua, a literatura de autores como Juan Rulfo, Alejo Carpentier, Miguel Ángel Asturias, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, Manuel Puig, Pablo Neruda, Augusto Roa Bastos entram na Espanha e de lá saem a outros países da Europa, ganhando notoriedade naquele *Norte* que até então os via como ‘exóticos’ ou ‘bons selvagens’. Pela primeira vez a América Latina ocupa um lugar de protagonismo dentro ou fora de seu continente, mas que, infelizmente, será interrompido, primeiramente no Brasil, seguido pelo Uruguai, Argentina e Chile, suspendendo-se nossa modernidade já tardia para dar lugar aos Golpes e às Ditaduras Militares¹¹, que impuseram por mais de vinte anos uma dinâmica autoritária e conservadora.

¹¹ Refiro-me a esse fatídico episódio de nossa recente História como Ditadura Militar, ainda que a categoria Ditadura Civil-Militar ganhe cada vez mais repercussão. Minha escolha se justifica porque, afinal, os civis sempre fazem acenos aos poderes instituídos, mas a tomada do Estado se deu pela arma – portanto, pelo Exército, ainda que apoiado pela sociedade civil. Outra justificativa seria a presença exclusiva de militares na direção do país durante os 21 anos que nos tocou o autoritarismo daqueles generais. Os civis que se prestaram a representar o papel de bufões no cenário político não saíram ao picadeiro, controlados pelos domadores de leões.

Paralelamente, a Espanha, que havia vivido uma longa Ditadura Militar (1939-1976), se recuperava dos estragos deixados pelo General Francisco Franco e seus apoiadores. Tão logo se fortaleceu, criou políticas que lhe devolvessem o prestígio histórico que, mal ou bem, desfrutaram até o século XIX. E, entre elas, a abertura política no campo linguístico e cultural. Dessa forma, a língua de Antonio de Nebrija¹² buscava seu reencontro com o império, reinstalando-se na América, em particular no Brasil, onde se iniciavam políticas linguísticas que incluíam o Espanhol como língua estrangeira e que eram oriundas do Tratado de Assunção (1991), batizado como MERCOSUL. A variante ibérica chegava num momento em que o Brasil se refazia das destruições da Ditadura Militar, ainda distante de políticas mais eficazes de reintegração com a América Latina. A geração de estudantes brasileiros que chegava à Universidade não tinha tido a oportunidade de ouvir ou de ler em Língua Espanhola, já que as músicas e as literaturas que acalentaram minha juventude ficaram em suspenso, minimamente, por vinte anos. Fica fácil compreender por que o ‘Espanhol da Espanha’ ganhou notoriedade entre nós, impondo-se como a forma ‘correta’ de se falar aquela língua¹³. Mais uma vez o *Norte* se impunha ao *Sul*.

3 Epistemologias *literalmente* do Sul

Faz alguns anos que a base epistemológica que sustenta minhas atividades profissionais e acadêmicas está na Interculturalidade. Já tive oportunidade de produzir discussões que explicam essa escolha¹⁴, mas preciso retomar alguns aspectos que se conformam com os objetivos deste ensaio, lembrando que estou pensando (e fazendo) de outro modo (*Thinking (and doing) otherwise*) com a língua dos *hermanos*, como apontado no título. Mas como vimos anteriormente, essa língua, o Espanhol, não é só dos *hermanos*,

¹² Elio Antonio de Nebrija (1441/1522) foi um filólogo espanhol, autor da primeira Gramática da Língua Castelhana (1492) e do primeiro Dicionário Espanhol (1495). Nebrija é também conhecido por sua célebre frase “a língua sempre foi a companheira do império”, que lhe serviu de mote para convencer os então reis da Espanha a publicar sua gramática.

¹³ Cecilia Martha Botana defendeu sua dissertação de Mestrado, intitulada *As águas turvas do discurso. Uma análise em torno da dualidade Espanhol-Castelhano no Brasil*, em 2005, no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Em sua pesquisa, a autora discutiu a representação que aprendizes e professores brasileiros faziam da variante ibérica (espanhola) como sendo ‘correta’ e ‘adequada’, enquanto a variante hispano-americana (castelhano) seria ‘incorreta’ e ‘impura’.

¹⁴ Entre outras publicações, veja-se Paraquett (2017, 2018a, 2018b)

metáfora de que me valho aqui para referir-me às variedades culturais e linguísticas do Espanhol na América, ainda que tenha consciência de que essa mesma metáfora muitas vezes está carregada de preconceito contra aqueles povos com quem me irmano.

O Espanhol é a língua principal da Espanha¹⁵; é a língua oficial de dezoito países das Américas e da Guiné Equatorial, na África; é uma língua viva nas Filipinas, antiga colônia espanhola na Ásia; é também uma língua mais do que viva em diversas regiões dos Estados Unidos, devido aos fluxos migratórios mais contemporâneos¹⁶ e à histórica relação conflituosa entre os dois países, que resultou num confronto bélico (1846 a 1848) e na posse pelos Estados Unidos de importantes territórios até então pertencentes ao México. Portanto, o Espanhol é uma língua variadíssima e falada em contextos geográficos e culturais muito diversos, o que lhe dá uma riqueza ímpar, mas nem por isso tem espaço de poder nas políticas públicas de nosso país, contexto que me interessa particularmente.

Em qualquer um desses muitos territórios onde o Espanhol é língua viva (seja oficial ou não) haverá falantes que ocupem espaços sociais de poder ou de subalternização. Em outras palavras, mesmo dentro da Espanha, onde a língua foi configurada originalmente, há conflitos linguísticos e culturais que separam falantes e comunidades no que concerne a seus lugares de fala. Resguardadas as proporções, o desprestígio que vivem os falantes de Espanhol nos Estados Unidos se repete em qualquer país hispânico. Na Espanha, por exemplo, o caso dos povos ciganos é notório, o que levou muitos especialistas da Interculturalidade a discuti-lo, como a Prof. Dra. Teresa Aguado Odina, catedrática do Departamento de Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), em Madri¹⁷. Veja-se que estou tomando como referência uma voz, cujo lugar de fala

¹⁵ É importante lembrar que o Espanhol é língua oficial em todo território nacional, mas convive com outras línguas oficiais nas regiões onde são faladas. É o caso do Galego, do Catalão, do Valenciano e do Basco.

¹⁶ Se pensamos nos fluxos mexicanos ou oriundos do México, a Califórnia seria um espaço geopolítico muito relevante para a presença do Espanhol como língua de herança, mas se pensamos nos fluxos cubanos, então é a Flórida que se destaca nesse cenário. O fato é que é possível conviver com falantes de Língua Espanhola em qualquer região dos Estados Unidos, porque os imigrantes (documentados ou indocumentados), ao entrarem no país, se deslocam a partir das oportunidades e dos interesses que tenham. O cinema e a literatura têm-nos ajudado a conhecer essa relação, nem sempre amistosa, entre falantes do Inglês e falantes do Espanhol, conhecidos por 'latinos' ou 'chicanos'.

¹⁷ Sugiro que se visite *El Portal de la Educación Intercultural*, coordenado pela pesquisadora. Disponível em: <https://aulaintercultural.org/quien-es-quien-en-interculturalidad/teresa-aguado/>. Acesso em: 26 mar. 2019.

é a Espanha, ou seja, o *Norte* quando pensamos em Língua Espanhola. No entanto, aquela autora discute questões que naquele país europeu não têm prestígio, instalando-se, portanto, no *Sul do Norte*. Vale lembrar que a função primeira da Interculturalidade é exatamente propor ou dar visibilidade a políticas que promovam a equidade entre sujeitos e sujeitas, seja onde for. Portanto, falar de ciganos na Espanha, povos desde sempre desprestigiados, é promover reflexões (e talvez ações) pelos direitos humanos, pauta da Interculturalidade.

Permitam-me lembrar que a origem dos ciganos na Espanha ainda é muito desconhecida. Não há estudos precisos sobre sua chegada à Península Ibérica, e nem sobre os motivos que os teriam levado àquela região, onde ainda são presença bem significativa. O que se conta é que teriam vindo da África (Tingis, hoje Tánger), cruzando o Estreito de Gibraltar, com registros históricos que datam do século XV. Portanto, estão ali desde a modernização da Espanha, sendo, assim, parte integrante da constituição nacional. Mas nem por isso ocupam algum lugar de prestígio, devido, possivelmente, às formas culturais não ortodoxas, no que tange, por exemplo, à tradição católico-romana. A representação social que esses povos têm até hoje está associada a ‘ladrõe(a)s’, ‘preguiçoso(a)s’, ou, minimamente ‘diferentes’, como revela uma pesquisa realizada por Flora del Río Pedraza, em 2011. As análises efetuadas pela pesquisadora confirmaram que as imagens “contribuyen a crear una presentación muy diferenciada de los gitanos a través de la prensa y que los identifica como exogrupo o grupo social ‘extraño’” (p.200). Para os que não sabem, o adjetivo “extraño” se traduz ao Português como “diferente”, mas seria oportuno verificar de que maneira o principal dicionário de Língua Espanhola da Espanha, Dicionário da Real Academia Espanhola (RAE), o define:

1. adj. De nación, familia o profesión distinta de la que se nombra o sobrentiende, en contraposición a *propio*. U. t. c. s.
2. adj. Raro, singular.
3. adj. Dicho de una persona o de una cosa: Que es ajena a la naturaleza o condición de otra de la cual forma parte. U. t. c. s. Pedro es un extraño en su familia¹⁸.

¹⁸ Dicionario de la Real Academia Española, <https://dle.rae.es/?id=HOz2OKr>, acesso em 17/04/2019.

Ou seja, segundo a RAE, seria “diferente” qualquer pessoa que destoe do grupo ao qual pertence, o que me leva a concluir que, se ‘Pedro é um “extraño” em sua família’, os ciganos seriam “extraños” em seu próprio país. Por isso, trabalhar pelo reconhecimento de que os povos ciganos são parte da Espanha precisa ser uma pauta de políticas públicas e de acadêmicos que se dediquem à Interculturalidade, conforme é o caso da acadêmica já citada, Teresa Aguado Odina. Em estudo realizado em 2000, a autora concluiu que já apareciam mudanças importantes na educação de crianças e jovens ciganos, como resultado de algumas políticas públicas promovidas pela Espanha, no campo da Interculturalidade. Segundo os estudos, o histórico fracasso escolar de estudantes ciganos na Espanha sempre esteve associado à inexistência ou ineficácia de políticas públicas, mas também ao comportamento das famílias ciganas, já que estas não acreditavam ou não se interessavam pela educação formal espanhola. Segundo a pesquisa, as famílias ciganas entendem que:

[...] la escuela es un instrumento a utilizar pero no un recurso imprescindible para el futuro, porque entienden que la escuela está totalmente alejada de los valores tradicionales gitanos y, al mismo tiempo, se desconfía de su funcionalidad (AULA INAUGURAL, 2000, p.1)

Observe-se que o problema é bastante complexo, porque é preciso conciliar políticas públicas, nem sempre de vontade política do poder instituído, com questões culturais, que precisam ser respeitadas pelo próprio Estado. Mas a Interculturalidade na Espanha tem obtido bons resultados, diminuindo o fosso entre as diferentes comunidades culturais que constituem a complexa identidade nacional daquele país.

Outra temática muito presente nas discussões interculturais produzidas na Espanha está ligada ao atual fluxo migratório, que ocorre de maneira massiva em cidades que fazem fronteira com o Mar Mediterrâneo. Como se tem podido acompanhar pela grande mídia nacional e internacional, há muitos barcos carregados de imigrantes ou refugiados que buscam amparo na Europa, onde encontrariam trabalho que lhes matasse a fome ou um teto que lhes protegesse de bombas que caem dos céus. Já tive a oportunidade de refletir sobre

esse problema que afeta à humanidade¹⁹, quando analisei algumas charges publicadas em jornais europeus que representavam os duros episódios vividos pelas vítimas da imigração no Mar Mediterrâneo e no Mar Egeu, convidando à reflexão de nosso papel político como formadores de professores que se pretendam interculturais.

Por fazerem fronteira com o Mar Mediterrâneo, as cidades do sul da Espanha acabam sendo mais atingidas pelos problemas dos imigrantes e refugiados, levando seus centros acadêmicos a desenvolverem pesquisas que sugeriram políticas públicas de acolhimento. É o caso do Centro de Estudos Interculturais, da Universidade de Múrcia, fundado pelo Prof. Dr. Alfonso García Martínez, autor de diversos estudos que contribuem para a compreensão da Interculturalidade em território espanhol. Juntamente com a Prof. Dra. Maria Antonia Lázaro Sánchez, García Martínez produziu uma relevante discussão que associa a questão dos imigrantes ao racismo, com o que estou plenamente de acordo. Em resumo, os autores afirmam que:

En efecto, la configuración de las diversas sociedades humanas en Estados nacionales ha conllevado que la presencia de personas procedentes de otros Estados les confiera automáticamente, en la mayoría de las ocasiones, un estatuto sociopolítico distinto, el de *extranjeros*. Por otro lado, la consolidación de la construcción histórica de la idea de 'raza' (de forma directa o bajo la cobertura de su sucedáneo, la 'etnia') ha creado en el seno de las sociedades pluriculturales fracturas muy profundas entre grupos pertenecientes a tales 'etnias' o 'razas' diferentes. (GARCIA MARTÍNEZ; SÁNCHEZ LÁZARO, 2013, s/p)

Os problemas de imigrantes subsaarianos estudados pelos autores, assim como os que afetam os povos ciganos, estudados por Teresa Aguado Odina, se aproximam em muito dos que vivemos na nossa América, incluindo nosso país. Estamos no *Sul*, é verdade, o que ainda intensifica mais nossas limitações, mas em ambos os espaços, os limites entre *Norte* e *Sul* são simbólicos e abstratos. Na nossa América estamos acompanhando, assustados, os graves problemas que afetam a imigração de venezuelanos que chegam ao Brasil pela fronteira com Roraima. As imagens que acompanhamos pela grande mídia não deixam dúvidas de que se

¹⁹ Refiro-me a Paraquett (2018b).

trata, na sua expressiva maioria, de pessoas indígenas ou negras, grupos que têm despertado o interesse de interculturalistas latino-americanos. Portanto, não se pode falar em conflitos de imigração sem associá-los aos eternos problemas de racismo e de preconceito.

Para discutir essa temática em contexto latino-americano, o primeiro a ressaltar seria o processo histórico colonial pelo qual passaram os nossos países, incluindo os povos indígenas, os povos negros e os povos brancos, cujas convivências nunca foram pacíficas. Se tomamos o Equador ou o Peru como exemplo, podemos inferir que os três grandes grupos étnicos ocupariam o espaço de poder na seguinte ordem: brancos, indígenas e negros. Mas se pensamos em Cuba ou no Brasil, a ordem seria outra: brancos, negros e indígenas. Em qualquer situação são os brancos que ocupam o lugar de prestígio, sendo, portanto, o *Norte* nas decisões políticas. Os outros dois grupos, a depender de fatos históricos ou quantitativos, podem oscilar quanto ao lugar que ocupam nas sociedades. A Venezuela também se constitui dos três grandes grupos étnicos, tendo uma presença mais significativa, em termos numéricos, de indígenas do que de negros. No Equador e no Peru ocorre o mesmo, o que poderia explicar os preconceitos que negros sofrem de brancos e indígenas, como já comprovaram pesquisas realizadas naqueles países.

Apoiada em palavras de Catherine Walsh (2006), afirmo que é preciso interromper o modelo colonial europeu, construído a partir das dicotomias entre opressores e oprimidos, e propor novas formas de discursos e de ações que descolonizem as relações sociais. Se os povos indígenas foram oprimidos pelos povos brancos, não podem oprimir os povos negros. Ao contrário, já que ocupam um pequeno espaço de prestígio nas sociedades equatorianas e peruanas, não podem repetir as duras experiências históricas, oprimindo os povos negros²⁰. Talvez na Argentina e no Chile aconteça a mesma coisa. Ou seja, o modelo colonial europeu se repete perversamente em nosso Continente, clamando por políticas que de fato descolonizem nossas relações sociais.

Ainda que modestamente, os professores e os pesquisadores podemos e devemos promover ações que priorizem uma educação intercultural ou decolonial, conforme tem sido

²⁰ Essa discussão está mais aprofundada em Paraquett (2017).

o caso de pesquisadores em formação que tenho tido a oportunidade de acompanhar, questão que abordarei no item a seguir.

4 O Espanhol também é língua de ‘diferentes’

Insistindo na ideia de pensar (e fazer) de outro modo (*Thinking (and doing) otherwise*), neste quarto item, recupero alguns resultados já obtidos em pesquisas, desenvolvidas por estudantes da Graduação e da Pós-graduação. Para ser fiel às questões que privilegiei nas discussões, tomo pesquisas que envolvem o Espanhol como língua de pessoas imigrantes e como língua de pessoas negras, lembrando que ambos os casos estão relacionados ao racismo.

4.1 Espanhol, língua de imigrantes

Para apresentar três pesquisas sobre o Espanhol como língua de imigrantes, optei por dar voz aos autores, observando que se trata de pesquisas realizadas por jovens estudantes em processo de formação profissional e acadêmica, na medida em que foram realizadas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na Universidade Federal da Bahia.

a) *A memória dos imigrantes espanhóis em Salvador*, realizada por Lídia Txai Marinho Minho Ogando²¹ e concluída em julho de 2016. Em palavras da jovem pesquisadora:

Desde o final do século XIX, houve um significativo fluxo de imigrantes espanhóis que saíram de diferentes regiões de seu país, quase sempre por razões econômicas ou políticas, tendo sido a América Latina um dos lugares mais procurados por eles. A cidade de Salvador, juntamente com São Paulo, Recife e Rio de Janeiro, recebeu um importante contingente de imigrantes espanhóis vindos, mais particularmente, da Galícia. Conhecer esses elementos históricos que envolvem diretamente a Espanha e a cidade de Salvador, permite o acesso a informações que contribuem para o amadurecimento de aprendizes de língua espanhola e professores em

²¹ A pesquisadora se valeu da mesma temática, aprofundando-a, na pesquisa de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, no momento, está em fase final de sua dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da UFBA, onde está desenvolvendo um novo aspecto relativo ao tema já abordado.

formação. Durante a pesquisa foram entrevistadas três gerações de imigrantes, no propósito de verificar em que medida se conserva a memória do lugar de origem, comparando-se a forma como essa memória se dá no próprio imigrante (primeira geração), no seu filho (segunda geração) e no seu neto (terceira geração). A pesquisa comprovou que todos os sujeitos entrevistados foram afetados de alguma forma pelo parente imigrante. Na segunda geração, as marcas foram mais evidentes do que na terceira, o que era previsível, e se relacionam a questões culturais como alimento, música e esporte. Como futura professora de espanhol, esta pesquisa contribuiu para que eu pudesse compreender melhor o espaço onde atuei, a cidade de Salvador, e sua relação com a imigração espanhola. Serviu-me, ainda, para ampliar meus conhecimentos acerca das culturas da língua alvo. (OGANDO, 2016, s/p)

A pesquisa desenvolvida por Lídia Txai Marinho Minho Ogando a afeta de maneira pessoal, na medida em que descende de um avô galego, chegado a Salvador no fluxo consequente à Guerra Civil Espanhola (1936-1939). Seu interesse, portanto, também está relacionado à sua história, à história de sua família e, de certa forma, à história da cidade de Salvador, onde a presença de descendentes galegos é muito significativa. Sua pesquisa discutiu um dos aspectos que julgo muito relevante quando se fala em imigração ‘espanhola’, já que predomina a vinda de pessoas da Galícia, região que faz parte da Espanha, mas que mantém, a duras penas, certa independência política, linguística e cultural²².

Lidia Txai nos informa que “o ano de 1883 foi o oficial do início da imigração galega para Salvador, com o ingresso dos primeiros galegos que deram entrada na capitania dos portos e em 1900 foram registrados os primeiros estabelecimentos comerciais galegos” (OGANDO, 2016, p.15), o que lhes imprimiu uma imagem estereotipada (e preconceituosa) de comerciantes rudes ou incorretos. Maria del Rosario Alban observou em suas pesquisas que

[...] na Bahia essa imagem do ser galego permeava as relações sociais entre galegos e baianos na primeira metade do século- um galego de hábitos rudes, trabalhador incansável, comerciante ganancioso, que não vacilava em acrescentar algumas gramas ao preço da mercadoria comercializada. (ALBAN, 1998 p. 238)

²² Xoan Lagares é um importante especialista sobre a temática, tendo publicado material disponível para leitura. Sugiuro, por exemplo, LAGARES, X. *Minorias Linguísticas, políticas normativas e mercados. Uma reflexão a partir do galego*. In: LAGARES, X.C.; BAGNO, M. (Orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábolas, 2011.

No entanto, ainda hoje, quem chega à cidade de Salvador dificilmente sairá dela sem comer algum pão ou alguma *paella*, preparados nas padarias e restaurantes administrados por aqueles comerciantes e seus descendentes²³, que ocupam um espaço social de classe média alta, embora suas histórias estejam marcadas pelos conflitos vividos por seus ancestrais em território espanhol, onde o Galego, como se sabe, é considerado língua e cultura ‘menores’. Ou seja, é *Sul* dentro do *Norte*.

Vejamos, a continuação, os resultados de duas pesquisas que afetam imigrantes latino-americanos:

b) *Imigração venezuelana no Brasil como tema para o ensino de espanhol*, realizada por Alirio Marques Patricio Neto e concluída em julho de 2018. Em palavras do jovem pesquisador:

A pesquisa consistiu no conhecimento dos processos migratórios da contemporaneidade, em particular dos venezuelanos ao Brasil, através de sua representação na mídia impressa, no cinema, na música ou em outras materialidades. Durante a pesquisa precisei identificar e compreender a discussão do tema das imigrações contemporâneas de povos hispânicos, mantendo o foco nos venezuelanos, coisa que até então, para mim, era algo que acontecia, mas não fazia parte do “meu problema”. A presença dos imigrantes venezuelanos me parece hoje bem mais significativa do que me parecia antes de começar esta pesquisa. As diversas situações enfrentadas por eles no Norte do nosso país é um problema nosso e este não deve ser arquivado. Estou me preparando para ser um professor de espanhol na cidade de Salvador e em minhas aulas poderei incluir essa e outras temáticas tão impactantes para nossa sociedade. Adquirir uma consciência intercultural em sala de aula garantirá procedimentos metodológicos mais significativos, valorizando a pluralidade do patrimônio sociocultural hispânico, contrastando-o com o brasileiro e, gerando assim, um posicionamento crítico, responsável e construtivo em diferentes situações. (PATRICIO NETO, 2018, s/p)

c) *Imigração boliviana no Brasil como tema para o ensino de espanhol*, realizada por Mônica Almeida do Nascimento e concluída em julho de 2018. Em palavras da jovem pesquisadora:

²³ Tão logo cheguei a Salvador, 2009, fiquei impactada pela importante presença de descendentes de imigrantes galegos no comércio local, o que me levou a prover projetos de pesquisas que envolvessem alunos da Licenciatura em Espanhol, porque entendi que aqueles conhecimentos faziam parte da história local. Os primeiros projetos foram desenvolvidos por Francine Luz e Jamile Cardoso Dias, resultando em publicações, como é o caso de PARAQUETT (2014).

A pesquisa foi motivada tendo como foco os imigrantes bolivianos que vivem em São Paulo. Em princípio defini uma temática, onde abordo como os imigrantes se sentem rejeitados pelo povo local. Enfatizei a educação como base para um melhor acolhimento e entendimento das necessidades e motivações que fazem com que crianças tenham que viver em outro país, trazidas por seus pais. Ressaltei, ainda, como estas crescem e se tornam adolescentes, muitas vezes, revoltadas com a situação de suas famílias e enxergam outro futuro para suas vidas. Observei, por fim, que há jovens que escolhem vir para o Brasil, fazer um curso universitário e reconhecem o país como promissor para se estabelecerem e trazerem seus familiares. Foi me deparando com o exposto, que percebi nesta pesquisa a importância da Interculturalidade para o ensino e o aprendizado do Espanhol. As leituras e discussões que tivemos durante esse período me serviram para entender que devo priorizar essa educação intercultural durante minha atuação profissional. Percebi que é essencial ser consciente de meu papel em sala de aula como agente transformadora. Ser intercultural vai além de reconhecer as culturas, identidades e “diferenças” ao meu redor. É preciso fazer com que esses fatores possam interagir, por meio de políticas públicas que garantam essa convivência. A presença dos imigrantes bolivianos em São Paulo me parece melhor estabelecida hoje, pois já existem algumas dessas políticas que acolhem o ser humano como sujeito participativo e integrado na sociedade. Sabemos que há muito que melhorar nesse sentido, porém como futura profissional, vejo quão grande é a demanda de material para discussões, debates e maneiras de introduzir o assunto em sala de aula. É preciso fazer com que esses fatores possam interagir, por meio do ensino e aprendizagem, para que compreendamos a importância e a garantia dessa convivência com o outro. (NASCIMENTO, 2018, s/p)

Como se percebe, as duas pesquisas consistiram no conhecimento das representações que se fazem sobre os processos migratórios no Brasil, envolvendo, respectivamente, pessoas venezuelanas em Roraima (norte do país) e pessoas bolivianas em São Paulo (sul do país). Considerando que os interesses do PIBIC são o de iniciar estudantes em formação à pesquisa, o processo investigatório procurou introduzi-los em discussões teóricas que lhes possibilitassem reflexões para suas futuras práticas profissionais. Para tal, foram-lhes apresentadas as perspectivas epistêmicas de autores e autoras que se alinham com visões decoloniais, como Ana Canen (2005), Ana Pizarro (2004), Aparecida de Jesus Ferreira (2015), Boaventura Sousa Santos (2010), Catherine Walsh (2006), Silvia Rivera Cusicanqui (2012), Stuart Hall (2004), Walter Mignolo (2003), Tomás Tadeu da Silva (2000) e Vera Maria Candau (2009).

Além dos autores supracitados, os estudantes em formação científica tiveram acesso à Resolução nº 2/2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Nacionais

Curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, no que tange, particularmente, ao inciso VIII do Art. 5º, que determina: “A formação de profissionais do magistério deve conduzir o(a) egresso(a) à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças” (BRASIL, 2015, p. 06). Afinal, estou segura de que meu papel como formadora de professores de Língua Espanhola, seja para a futura prática de sala de aula ou para pesquisas que venham a desenvolver, é ajudá-los na tomada de consciência de seu papel como sujeitos e sujeitas transformadores, trabalhando por uma educação de base intercultural, onde predomine a convivência equânime das diferenças que nos constituem como seres sociais.

Ao concluírem suas pesquisas, Alirio Marques Patricio Neto e Mônica Almeida do Nascimento produziram uma Unidade Didática, própria à aprendizagem de Espanhol no Ensino Médio, priorizando os diversos textos a que tiveram acesso durante a pesquisa e os adaptando ao contexto de sala de aula. Essa experiência os levou a refletir sobre a autonomia²⁴ que precisam ter frente aos materiais didáticos que venham a utilizar. De minha parte, pude constatar que os estudantes em formação profissional e científica sabem que o Espanhol não é uma língua hegemônica e nem homogênea, na medida em que também é a língua de pessoas como os venezuelanos e bolivianos que buscam acolhida em nosso país.

Concluindo o item, posso afirmar que as três pesquisas, ao colocarem o foco em pessoas imigrantes, apresentam uma maneira de fazer ‘diferente’, pintando a Língua Espanhola com outras nuances que a afastem de possíveis perspectivas hegemônicas ou homogêneas.

4.2 Espanhol, língua de negros e negras

Desde que cheguei à Bahia, em 2009, meu olhar ganhou novos horizontes, como a já comentada experiência sobre a imigração galega. Mas, mais forte do que isso, foi verificar que Salvador é uma cidade que se caracteriza pela importante presença de pessoas negras, cujos corpos carregam uma história de opressão, que lhes tem obrigado a buscar outro

²⁴ Autonomia aqui entendida como emancipação, conforme discuto em Paraquett (2012), quando tomei como referência as discussões propostas em: CONTRERAS, J. *Autonomia de profesores*. São Paulo: Cortez, 2002.

modelo que não seja o que lhes oprimiu desde sempre. Meu contato com alunas da Pós-graduação tem-me ensinado a enegrecer minhas próprias pesquisas, sempre relacionadas à aprendizagem de Espanhol ou à formação de professores, mas sempre privilegiando a Interculturalidade como base epistemológica.

No último triênio, pude acompanhar três pesquisas de Mestrado que puseram o foco na Língua Espanhola falada por negros e negras. Optei por dar voz às autoras, trazendo seus resumos em forma literal, porque, como já explicitado anteriormente, não quero falar por elas, mas com elas, pois minha aprendizagem nesse campo tem sido por intermédio delas, que são jovens e negras.

a) *O Espanhol e a Afrolatinidade: “senderos de la diáspora negra”*, desenvolvida por Deise Viana Ferreira e defendida em maio de 2016. A própria autora resume sua pesquisa assim:

Este estudo, circunscrito no campo de estudos da Linguística Aplicada, tem por objetivo compreender como o conhecimento sobre afrolatinidade, no ensino de espanhol, pode contribuir para a construção de um novo olhar sobre o tratamento da questão étnico-racial no currículo escolar. A observação dos dados, de natureza etnográfica, ocorreu no Instituto Federal da Bahia *Campus* Salvador. O estudo se organizou em quatro categorias de análise: As razões para aprender espanhol; A caracterização das identidades locais; A identidade latino-americana; O conhecimento cultural sobre os povos afro-latinos. Desta forma, foi realizada a análise qualitativa dos dados, através dos questionários aplicados, notas de campo e atividades realizadas com um grupo de oito estudantes. A partir disso, foram estabelecidas inter-relações com o referencial teórico baseado nos documentos oficiais brasileiros sobre ensino de espanhol, na perspectiva cultural da aprendizagem de línguas e na educação das relações étnico-raciais. Os resultados e as constatações demonstraram que a inclusão de conhecimentos sobre os povos afro-latinos no currículo escolar e as reflexões sobre a relevância desses conteúdos podem ser potenciais estratégias para fortalecer o ensino de espanhol no Brasil, contribuindo para um ensino mais democrático, interdisciplinar e plural. (FERREIRA, 2016, s/p)

O contexto da pesquisa realizada por Deise Viana Ferreira foi o Instituto Federal da Bahia (IFBA), onde atua profissionalmente, servindo-lhe de laboratório para testar sua então inferência de que estudantes da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio, se motivariam à aprendizagem da língua e aprenderiam sobre si mesmos quando expostos a

vozes negras em Língua Espanhola. Como já dito, essa língua tem representação no Brasil como sendo uma língua de brancos, quando na verdade é a forma de expressão de todos os povos onde está viva. Enegrecer o Espanhol como língua de aprendizagem em um Instituto Federal no Estado da Bahia foi a melhor contribuição política de sua pesquisa. Como mulher negra e professora de Espanhol, Deise Viana Ferreira valeu-se de seu lugar de fala para apresentar a seus estudantes um universo que até então estaria invisível para eles.

Em sua dissertação, a pesquisadora organizou um material didático apropriado aos interesses de sua pesquisa, evidentemente, mas sem perder o foco nas particularidades de seus estudantes, considerando faixa etária, gênero, sexualidade, padrão socioeconômico, religião etc. Esse material se compôs de diferentes textos, linguagens, procedências e intenções discursivas, estando atento, portanto, à variedade da Língua Espanhola. Dentre os textos trabalhados, Deise discutiu com seus estudantes o racismo existente na Argentina, levando-lhes um artigo de opinião, intitulado *Los afro-argentinos y el racismo que perdura*²⁵, assim como provocou reflexões sobre os possíveis efeitos de um creme que poderia clarear a pele de seus usuários, tirando “*unos dos-tres tonos a la piel*”²⁶, problematizando essa questão tão própria aos adolescentes, muitas vezes prisioneiros de padrões de beleza, determinados pelos grupos hegemônicos. A pesquisadora ainda lhes apresentou a poesia de Victoria Santa Cruz, poeta peruana (1922-2014), cada vez mais presente em Antologias Poéticas e Livros Didáticos (LD), cujo poema *Me gritaron Negra* corre pelas redes sociais, seja em sua própria voz²⁷ ou na voz de uma entusiasmada menina²⁸, a lembrar-nos de que no Peru existem negros e negras.

Essas experiências levaram Deise Viana Ferreira a experimentar a agradável sensação de haver aberto alguma janela por onde aqueles jovens pudessem ver um pouco da história

²⁵ Fonte utilizada pela pesquisadora: 20 MINUTOS. Disponível em: <http://www.20minutos.es/noticia/2490372/0/dimite-dirigente-blanca/se-hizopasar-negra/en-eeuu/>. Acesso em: 20 jun. 2015.

²⁶ Fonte utilizada pela pesquisadora: COSMETICA D ANJOU. Disponível em: <http://cosmeticadanjou.blogspot.com.br/2014/04/tonymoly-pandas-dream-white-magiccream.html>. Acesso em: 20 jul. 2015.

²⁷ Pode-se ouvi-la em: YOUTUBE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=49-wQtOj7il>. Acesso em: 25 abr. 2019.

²⁸ Pode-se ouvi-la em: YOUTUBE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qlp1V-80g4w>. Acesso em: 25 abr. 2019.

dos povos negros de nossas Américas, lembrando que, muito provavelmente, os estudantes de escolas públicas em Salvador serão negros e negras. Diz a pesquisadora:

Os sentidos construídos, após as aulas, refletem o despertar de uma perspectiva crítica sobre o apagamento da história e da cultura negra na América Latina e no Brasil, confrontando os aspectos que aproximam essas duas realidades e os conflitos sociais advindos do preconceito e das práticas racistas, ainda muito recorrentes. (FERREIRA, 2016, p.103)

Vejamos, agora, como se desenvolveram duas pesquisas realizadas a partir de análises de LD, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo um do Ensino Fundamental II e outro do Ensino Médio.

b) *A representação da identidade negra no livro didático de Espanhol do Ensino Fundamental II*, desenvolvida por Gabriela Luna Bellas Oliveira e defendida em julho de 2017. Segundo a autora, o resumo de sua pesquisa é:

Esta dissertação tem por objetivo verificar e problematizar a representação da identidade negra no Livro Didático (LD) de Espanhol do Ensino Fundamental II, na coleção *Formación en Espanhol: lengua y cultura*, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014, levando em consideração a importância do LD para um ensino-aprendizagem inclusivo e democrático, em consonância com a Lei 10.639/03 e os documentos que orientam o ensino-aprendizagem no Brasil. Esta lei estabelece o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, sendo de responsabilidade de todas as disciplinas curriculares trabalharem o tema, a fim de se resgatar a contribuição dos povos negros nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Desse modo, é também responsabilidade da disciplina Língua Espanhola abordar a presença linguística, cultural, social e política dos povos negros de forma complexa, de modo a reforçar o caráter de uma educação cidadã de qualidade, mais equitativa e inclusiva, voltada para o combate à discriminação, ao preconceito, ao racismo e para a valorização da diversidade cultural e étnico-racial que constituem o Brasil e os países hispano-americanos. Para tanto, esta pesquisa busca identificar como a identidade negra está representada através de imagens e textos escritos, assim como os elementos pertencentes às culturas negras. Compreender a representação da identidade negra no LD é importante porque a representação influencia de modo significativo na formação da identidade dos sujeitos e grupos sociais, podendo impactar de maneira positiva ou negativa no seu modo de agir, assim como ao posicionar-se social e culturalmente. Portanto, o LD, através das representações, tanto pode promover a aproximação dos sujeitos de sua realidade histórica, cultural, social e étnico-racial, como o seu

distanciamento e/ou negação. Esta dissertação se insere na Linguística Aplicada, área que me possibilita investigar de forma transdisciplinar os fenômenos sociais presentes no LD, relacionados aos aspectos étnico-raciais e culturais do grupo social negro. Desse modo, são utilizados para realização desta pesquisa, além dos estudos da Linguística Aplicada, os estudos desenvolvidos nos campos dos Estudos Culturais, da Educação, da Sociologia e da Antropologia. Esta é, portanto, uma pesquisa de cunho social, que se utiliza de fontes documentais, cuja abordagem é essencialmente qualitativa. As análises dos dados mostram que, mesmo havendo um esforço nos LD para representar a identidade negra de forma positiva e contemplar a diversidade social e cultural, ainda falta muito para erradicar representações estereotipadas e que veiculam ideologias racistas. Essas representações negativas são possivelmente reflexos de uma epistemologia ainda baseada no eurocentrismo. Nesse sentido, é importante a existência e a ampliação de políticas públicas educativas, como a Lei 10.639/03, que assegurem o direito à diferença e ao acesso a uma educação igualitária e justa aos grupos étnico-raciais historicamente excluídos. Assim como é imprescindível a participação ativa de toda a sociedade brasileira e, principalmente, de professores/as comprometidos/as com uma educação para a diversidade, a fim de que essas leis cumpram a sua função social (OLIVEIRA, 2017, s/p).

Gabriela Luna Bellas Oliveira é professora de Espanhol numa escola pública em Camaçari, município próximo a Salvador, Bahia. Sua pesquisa, portanto, esteve marcada por sua experiência, o que julgo muito relevante, porque ao analisar os LD que lhe serviram de *corpus*, estaria fazendo inferências apoiadas na sua prática de sala de aula. Estou afirmando que Gabriela Luna tem competência suficiente para verificar o que em um LD funciona e o que precisa ser modificado, já que convive diariamente com estudantes adolescentes, que lhe ensinam quem são eles e que interesses têm. Talvez, se os LD fossem feitos por professores em atuação na Educação Básica, pudessem ser mais adequados à realidade das escolas brasileiras, mas o que se tem visto é uma produção feita, em sua maioria, por professores que atuam nas universidades brasileiras, com nenhuma ou pouca atuação no Ensino Fundamental II, nível escolhido pela pesquisadora. O resultado de sua pesquisa, portanto, deveria ser acolhido pelos autores de LD que têm aparecido nas seleções do PNLD.

Apesar dessa observação que faço, quero ressaltar que nos últimos anos, sobretudo com a entrada do Espanhol no PNLD, os LD estão ganhando muita qualidade, mas ainda há o que se fazer, como confirma a pesquisa em questão. Eu sei, e Gabriela Luna também sabe, que um LD não pode abarcar em profundidade todas as questões relevantes para a formação de nossos jovens estudantes, mas há uma lei que determina a obrigatoriedade do ensino da

História e da Cultura Afro-brasileira e Africana (Lei 10.639/2003), determinando a presença dessa questão em todos os componentes curriculares e, conseqüentemente, em todos os LD. Já não se trata de fazer ‘diferente’, trata-se de cumprir a legislação brasileira. No entanto, como alerta Gabriela Luna “não basta só a existência de leis, é necessário que se cumpra a sua função social. Por isso, é imprescindível a participação ativa de toda a sociedade brasileira e, principalmente, de professores/as comprometidos/as com uma educação que promova a valorização da diversidade” (OLIVEIRA, 2017, p. 93).

c) *Identidades negras no livro didático de Espanhol*, desenvolvida por Josane da Silva Souza e defendida em maio de 2016. A autora resume sua pesquisa da seguinte forma:

Esta pesquisa, de base qualitativa, tem por objetivo mostrar e discutir as representações que negras e negros recebem em suas aparições nos Livros Didáticos – *Enlaces español para jóvenes brasileños e Cercanía Joven* –, selecionados pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 para o ensino de Espanhol no Ensino Médio. A relevância desse trabalho se configura porque as discussões sobre as identidades negras ainda têm pouca ressonância dentro das universidades brasileiras, nos cursos de formação de professores, contrariando a necessidade de atualização do conhecimento epistêmico nas diversas áreas educacionais. No entanto, é necessário salientar que as culturas negras, através de seus protagonistas, vêm requisitando seu reconhecimento por representar as “novas” vozes, antes tidas como periféricas, mas que já podem ser consideradas como os novos centros. Por isso é necessário que os estudantes em formação, bem como os professores de línguas-literaturas, tenham acesso a essas culturas, refletindo sobre sua importância e criando novos espaços de empoderamento entre seus pares. A pesquisa se justifica, também, por atender à Lei 10.639/03, que tem como prerrogativa instituir o ensino e os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, de forma interdisciplinar. Levando em consideração que a disciplina de Língua Espanhola é obrigatória no Ensino Médio e facultada ao Ensino Fundamental, através da Lei n. 11.161/05²⁹, essa disciplina tem, portanto, compromisso de trabalhar temáticas para que haja o reconhecimento das identidades dos estudantes, pautadas numa pedagogia sensível, crítica e autônoma. Com base nos dados analisados, a pesquisa constatou que as culturas e as pessoas negras ainda permanecem em lugar de pouco protagonismo no livro didático; que suas imagens e atuações, na maior parte do tempo, estão

²⁹ É fundamental esclarecer que a referida lei foi revogada em 16 de fevereiro de 2017, através da Lei n. 13.415, durante o governo do então presidente Michel Temer.

descontextualizadas ou são insuficientes. Os resultados evidenciaram, portanto, que é imprescindível que sejam mantidas e amplificadas as políticas públicas voltadas para a afirmação das identidades da população negra, assim como mostrou que a educação de professores, apoiada no paradigma da interculturalidade, esteja comprometida com a diversidade. (SOUZA, 2016, s/p)

A pesquisadora Josane Silva Souza é atualmente professora visitante na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), na cidade de Ilhéus, sul da Bahia. No entanto, no momento da produção de sua pesquisa, era uma estudante recém graduada na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), marcada, portanto, pelas questões de ordem social, cultural e política que precisou enfrentar por ser uma mulher negra, nascida no interior de um Estado do Nordeste brasileiro. Refiro-me a particularidades de sua vida pessoal, porque creio que nossas pesquisas estão marcadas pelos nossos corpos e, no caso de Josane Silva Souza, sua escrita se caracteriza por essa corporalidade que ela não quis apagar.

Josane Silva Souza abre sua dissertação rememorando sua própria experiência como estudante, convidando seus leitores a fincarem pé na realidade que é tão própria ao Brasil, embora ainda sem espaço de expressão. Daí a grande relevância de sua pesquisa, pois ao referir-se aos LD que conheceu na juventude, a pesquisadora nos diz que eles nunca a representaram. Escutemos sua voz:

[...] diferente das crianças brancas que se encantavam com o colorido das páginas dos livros cheirando a novo, tendo nele um espelho, eu, menina negra, comecei o processo de negação de quem eu era, pois, na minha cabeça infantil, eu não poderia e nem queria ser ausências, - já que as aparições de indivíduos que me representavam ou de culturas como as minhas eram quase inexistentes -, ou muito menos descendentes de pessoas escravizadas, penduradas em troncos, acorrentadas, seminuas, ensanguentadas, tratadas como seres indignos de humanidade, sem alma, sem espírito, sem oportunidades, vivendo para servir e sustentar uma colonização escravocrata, baseada no sistema de racialização do indivíduo, que deixa marcas até a atualidade. (SOUZA, 2016, p.29)

Essa foi a causa que impulsionou sua pesquisa e impulsiona suas ações como professora de Espanhol. Nem será necessário explicitar que Josane Silva Souza desbravou a coleção do LD que lhe serviu de *corpus* para apontar os vazios e os equívocos que ainda persistem, embora já se percebam algumas mudanças importantes. Ao concluir sua

dissertação, a pesquisadora se vale de um provérbio Banto, *Eu só existo porque você me reconhece*, para expressar a sensação de haver cumprido a responsabilidade política que lhe competia como uma jovem negra que havia acedido à universidade pública, ganhando algum espaço de fala, do qual ela não abre mão: “Tomo como epígrafe o referido Provérbio Banto por acreditar que seu sentido exprime meu sentimento diante de todo processo de construção desta investigação” (SOUZA, 2016, p.140). E esse sentimento, ela o explicita ao concluir seu trabalho:

[...] faltam-me predicativos para descrever o significado de ver esse trabalho concluído, pois ele representa meus anseios da infância, uma vez que, se nos meus livros didáticos daquela época, ou até mesmo nos atuais, eu não fui e não sou a protagonista como mulher e negra, aqui eu segui uma trajetória que me possibilitou que fosse eu a dona da história, na qual minha percepção seja apresentada para o mundo. (SOUZA, 2016, p. 143)

Não posso ter outro sentimento senão o de bem-estar, pois acompanhar a trajetória desses jovens pesquisadores me enche de entusiasmo e até me deixa otimista, ainda que o cenário político nacional venha na contramão de sentimentos que iluminem nosso futuro. Mais do que nunca se faz necessário pensar e fazer de outro modo.

5 Rápida Conclusão

Procurando manter o bom humor e o senso crítico, intitulei o artigo de *Thinking (and doing) otherwise com a língua dos hermanos. O Espanhol na pesquisa e nas políticas linguísticas do Brasil*, não só porque seguia a proposta desta Edição, mas porque queria brincar com a representação dessas duas línguas.

O Inglês e o Espanhol são línguas de aprendizagem escolar e de produção de pesquisas em nosso país, mas uma ocupa um espaço de prestígio, enquanto a outra de desprestígio. Por isso mesmo, iniciei o artigo, afirmando que pensar (e fazer) de outro modo foi sempre a opção que tivemos os pesquisadores que se dedicam à Língua Espanhola no Brasil, apesar de ser a língua oficial majoritária da América Latina. Mas essa noção de pertencimento latino-americano também nunca foi uma preocupação nacional brasileira. E nossa História está aí para nos lembrar dos muitos movimentos políticos e históricos que nos

afastaram de nossos *hermanos*, palavra da qual também me vali, no intuito de recuperar as representações pejorativas ou afetivos que se fazem de nossos vizinhos hispano-americanos.

Meu posicionamento me induz a questionar a representação do Espanhol como língua de brancos ou da Espanha. Como o entendo, o Espanhol é língua de pessoas que vivem na Espanha, é claro, mas também nas Américas, na Ásia e na África. Portanto, o Espanhol é uma língua plural e dentro de todos os espaços nos quais é língua viva, haverá embates que coloquem falantes com prestígio de um lado e os sem prestígio de outro. Como todas as línguas, o Espanhol é a forma de expressão de oprimidos e opressores, de colonizadores e colonizados, o que determina a necessidade premente de promover pesquisas na Linguística Aplicada que deem visibilidade a discursos e ações de pessoas negras ou indígenas, conforme pude comprovar, através dos resultados de pesquisas realizadas no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia.

Essas pesquisas estiveram apoiadas pela Interculturalidade, base epistemológica que orienta meu pensamento, mas vista da forma como está sendo desenvolvida em espaços do *Sul*, seja na Espanha ou na América Latina. Como tenho dito, o campo de ação da Interculturalidade não pode estar limitado a boas intenções e nem ao amor ao próximo, mas é campo de luta, de conflito, de choque, de resistência, de resiliência ou de “reexistência”³⁰. Fazer de outro modo, portanto, é interromper hegemonias e colocar o foco da Linguística Aplicada em pessoas que pensam, que agem, que vivem. A língua a partir da qual essas pessoas se expressam não passa de ser apenas uma língua. O que vale é o que elas dizem, o que elas pensam, o que elas escrevem. E essas pessoas que escuto ou que leio são pessoas que me ensinam a fazer de outro modo, a ser diferente, libertando minha forma de agir no mundo. E, mais do nunca, preciso dessa liberdade.

³⁰ Valho-me da expressão de Ana Lucia Silva Souza, professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Veja-se, por exemplo o artigo Letramento de reexistência – um conceito em movimentos negros, publicado na *Revista da ABPN*, v. 10, Ed. Especial – Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, janeiro de 2018, p. 01-11, produzido em coautoria com Ione da Silva Jovino e Kassandra da Silva Muniz.

Referências

- ALBAN, M. D. R. S. Ser galego na Bahia: ontem e hoje. *In*: ALBAN, M. D. R. S. **Língua e Imigração Galegas na América Latina**. Salvador: EDUFBA, 1998. v. 1, p. 235-246.
- AULA INAUGURAL. El pueblo gitano y la educación. **Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano**, n. 7/8, p. 1-9, dez. 2000. Disponível em: http://www.aulainter-cultural.org/print.php3?id_article=237. Acesso em: 10 abr. 2019.
- BRASIL. **Lei 10.639**. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ministério da Educação: Brasília, 2003.
- BRASIL. **Resolução CNE 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Ministério da Educação: Brasília, 2015.
- CANAU, V. M. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009
- CANEN, A.; CANEN, A. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 40-49, jul.-dez. 2005.
- CUSICANQUI, S R. **Violencia (re)encubiertas en Bolivia**. [s.l.]: Editor La Mirada Salvaje, 2012.
- FERREIRA, A de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.
- FERREIRA, D. V. **O Espanhol e a Afrolatinidade: “senderos de la diáspora negra”**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) –Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- GARCIA MARTÍNEZ, A.; SÁNCHEZ LÁZARO, M. A. Retorno a las bases de la exclusión: las diferencias raciales como pretexto. (La comunicación y el aprendizaje de las supuestas diferencias raciales). **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, v. 35, n. 3, p. 159-178, 2013. http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v35.n3.42200
- HALL, S.. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A 2004
- MIGNOLO, W. **Histórias locais/saberes globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003
- NASCIMENTO M. A. do. **Imigração venezuelana no Brasil como tema para o ensino de espanhol**. Relatório Final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- OGANDO L. T. M. M. **Relatório Final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)**. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- OLIVEIRA, G. L. B. **A representação da identidade negra no livro didático de Espanhol do Ensino Fundamental II**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- PARAQUETT, M. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. *In*: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos de língua estrangeira: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 379-404.
- PARAQUETT, M. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. *In*: **Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, ano 2, n. 2, p. 225-239, 2012.

PARAQUETT, M. A mesma água que glorifica, mata: representações do mar como espaço de glória e de morte. *In*: ATAÍDE, C. (Org.). **Gelne 40. Vivências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018b. v. 2, cap. 7, p. 104-112.

PARAQUETT, M. Epistemologia da Interculturalidade e a Formação Inicial de Professores: o caso de imigrantes latino-americanos. **Revista Línguas & Letras**, v. 19, n. 44, p. 25/39, 2018a. <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20180023>

PARAQUETT, M. Perspectivas interculturais e relações internacionais na aprendizagem de Espanhol. *In*: BARBOSA, M.; MORAIS, C. F.; VIDAL, M. E. B. (Org.). **Teorias de linguagens: pesquisa e ensino**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2017. p. 151-167.

PARAQUETT, M. Projetos e ações na formação de professores de Espanhol. *In*: LIMA, L. M. (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 127-140.

PARAQUETT, M. Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. *In*: MOTA, K.; SCHEYERL, D. **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p.193-220.

PATRICIO NETO, A. M. **Imigração venezuelana no Brasil como tema para o ensino de espanhol**. Relatório Final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PEDRAZA, F. del R. La representación de los gitanos en la prensa española. **Historia Actual Online (HAOL)**, n. 26, p. 191-202, outono 2011.

PIZARRO, A. **El sur y los trópicos**. Ensayos de cultura latinoamericana. Murcia/ES: Compobell, 2004.

SANTOS, B. **Descolonizar el saber**. Reinventar el poder. Montevideo: TRILCE, 2010

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, J. da S. **Identidades negras no livro didático de Espanhol**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *In*: WALSH, C.; GARCÍA LINERA, A.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

Recebido em: 01.06.2019

Aprovado em: 10.03.2019