

“Espanhol para Todos”: uma autoetnografia do entender-se professora decolonial

“Espanhol para Todos”: an autoethnography of understanding oneself as a decolonial teacher

“Espanhol para Todos”: una autoetnografía de entenderse a uno mismo como docente decolonial

Millena Dánily P. Rodrigues¹

Joziane Ferraz de Assis¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i66.1919>

Resumo: Desde 2017, com a revogação da Lei n. 11.161/2005, a Língua Espanhola não compõe mais o currículo da Educação Básica brasileira. Professoras e professores de Espanhol têm encontrado, porém, de forma autônoma, maneiras de ocupar esse espaço. Com base nos estudos de Hall (2006) sobre o conceito de identidades fluidas e em contínuo deslocamento, o presente artigo apresenta uma narrativa autoetnográfica, cujo objetivo é relatar o processo de entender-me uma professora de Espanhol nesse cenário de resistência. A narrativa se refere às experiências da primeira coautora do artigo sob a orientação da segunda coautora. Engajada na luta antirracista e anticolonial, dialogo com as minhas interseccionalidades de raça e de gênero, que tanto influenciam na minha perspectiva sobre o ensino e sobre a professora que eu busco me tornar. Para isso, apresento neste texto a minha experiência de construção de um cursinho popular e gratuito chamado “Espanhol para Todos”, que se tornou um projeto de extensão vinculado ao Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, em 2021, e que teve como aporte teórico estudiosos da decolonialidade. Ainda na graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, encontrei nas abordagens decoloniais um caminho para enfrentar a hegemonia do ensino do Espanhol europeu, ampliando o olhar para a América Latina e promovendo narrativas outras para uma Educação crítica e antirracista por meio da valorização das identidades do Sul.

Palavras-chave: Ensino de Espanhol; decolonialidade; identidade docente.

Abstract: Since 2017, with the repeal of Law No. 11,161/2005, the Spanish language no longer forms part of the Brazilian Basic Education curriculum. Spanish teachers have found, in a more autonomous way, practices to occupy this space. Based on Hall (2006) for the understanding of fluid identities and in continuous displacement, this work is an autoethnographic narrative, whose aim is to report my process of understanding myself as a Spanish teacher in this scenario of resistance. The narrative refers to the experiences of the first co-author of the article under the guidance

¹ Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais.

of the second co-author. Engaged in the anti-racist and anti-colonial struggle, I dialogue with my intersectionalities of race and gender, which influence my perspective on teaching and the teacher I seek to become. To this end, in this text I present my experience of building a popular and free course called “Espanhol para Todos”, which became an Extension project linked to the Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, in 2021, and which had as theoretical support scholars of decoloniality. While still graduating in Languages with qualifications in Portuguese and Spanish Language, I found in decolonial approaches a way to confront the hegemony of European Spanish teaching, expanding the perspective to Latin America and promoting other narratives for a critical and anti-racist Education through appreciation of Southern identities.

Keywords: Teaching Spanish; decoloniality; teaching identity.

Resumen: Desde 2017, con la revocación de la Ley n. 11.161/2005, la Lengua Española ya no hace parte del currículo de la Educación Básica brasileña, las profesoras y los profesores de Español han encontrado, de manera más autónoma, formas de ocupar este espacio. Basando en Hall (2006) para la comprensión de identidades fluidas y en continuo desplazamiento, este trabajo es una narrativa autoetnográfica cuyo objetivo es relatar mi proceso de comprensión de mí misma como profesora de Español en este escenario de resistencia. La narrativa se refiere a las experiencias de la primera coautora del artículo bajo la guía de la segunda coautora. Comprometida en la lucha antirracista y anticolonial, dialogo con mis interseccionalidades de raza y género, que tanto influyen en mi perspectiva sobre la enseñanza y la profesora que busco ser. Para ello, en este texto presento mi experiencia de construcción de un curso popular y gratuito llamado “Español para Todos”, que se convirtió en un proyecto de extensión vinculado al Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, en 2021, y que tuvo como aporte teórico estudiosos de la decolonialidad. Mientras aún era licencianda en Letras con títulos en Lengua Portuguesa y Lengua Española, encontré en los enfoques decoloniales una manera de enfrentar la hegemonía de la enseñanza del Español europeo, ampliando la perspectiva para América Latina y promoviendo narrativas otras para una Educación crítica y antirracista a través de la valorización de las identidades del Sur.

Palabras clave: Enseñanza de Español; decolonialidad; identidad docente.

1 EU, ESCRITORA DE AUTOETNOGRAFIA

Tornar-se professora é um ato de constante devir. Stuart Hall (2006) argumenta que o sujeito pós-moderno vive uma intensa crise de identidade devido ao seu caráter cada vez mais fragmentado, e muitas vezes até contraditório. Essa crise coloca em questão a própria existência humana, buscando entender, dentre a multiplicidade dos existires, quem somos e quais são as forças motrizes – aquelas que provocam movimento – de nossas práticas. Assim como a identidade docente traz em sua própria constituição uma fluidez pautada nas experiências e no pertencimento, inevitavelmente, incluo nessa discussão as identidades interseccionais de gênero e raça, as quais, ao longo da minha jornada, fui identificando, me apoderando e fortalecendo.

Tendo tanto de mim, este artigo não poderia ser, senão, uma escrita autobiográfica do meu processo de entender-me uma professora que, em algum momento da caminhada, viu-se aliada às pedagogias decoloniais de ensino de Espanhol. É, ao mesmo tempo, um relato etnográfico, uma vez que, quando falo de minhas vivências, incluo nelas experiências que jamais serão únicas e que podem ser facilmente identificáveis pelo coletivo ao qual pertencço e o qual me pertence também. Nesse sentido, utilizo, como Assis (2018) e os que vieram antes, o termo autoetnografia para descrever a minha escrita (grafia) sobre o Eu (auto) e o Outro (etno).

Não sei, porém, se, quando busco me entender como essa professora decolonial que defendo, realmente me encontro. Também não sei se esse encontro seria o meu último destino. E espero elaborar melhor tudo isso que me balança, em breve, na minha dissertação de Mestrado. Mas a questão que trago aqui neste texto é justamente que, precedendo qualquer chegada, houve uma partida tão anterior, às vezes tão distante, mas ainda tão presente em mim, que me impulsiona nessa busca incansável por uma Educação antirracista, anticolonial, antissexista e libertadora.

Faz-se importante, então, voltar um pouco no tempo e nas minhas identidades primeiras. Eu, uma mulher de 21 anos, com uma recente autoidentificação negra, estudante de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola, que, na tentativa de me fazer professora, criei um cursinho de línguas popular e gratuito para ensinar o Espanhol por meio de uma abordagem decolonial.

Adentrar em minhas próprias práticas, expor as minhas vulnerabilidades, minhas incertezas, nem sempre é algo bonito ou fácil. Sobre o processo de escrita, Conceição Evaristo (2005) diz que:

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo (Evaristo, 2005, p. 202).

Compartilho de suas palavras quando digo que o que escrevo neste texto, ou como o escrevo, é para mim o meu modo de acessar o mundo. É o recurso

que eu utilizo para expressar aquilo que já não cabe mais em mim. Aquilo que me transborda. Espero que, de minhas águas, algo em você, leitora ou leitor, floresça.

2 EU, CRIADORA DO CURSO DE LÍNGUAS “ESPANHOL PARA TODOS”

O ano era 2021, quando a pandemia provocada pelo vírus da covid-19 instaurava havia 1 ano o isolamento social no Brasil.

Quando tudo começou, no início de 2020, eu entrava no segundo ano de faculdade, que era também a metade do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol, e me vi sendo obrigada pela situação sanitária mundial a percorrer – nos estreitos limites do meu quarto – os principais anos do curso, aqueles em que eu veria na prática toda a base que fundamentava os anos iniciais. O ensino remoto, embora instaurado de forma muito amadora a princípio, foi o que permitiu que eu desbravasse os estágios curriculares obrigatórios.

Antes de tudo, eu tive a oportunidade de experimentar a docência em Língua Portuguesa por meio de Programas Institucionais de Ensino e Extensão. Infelizmente, não tive o mesmo privilégio com o Espanhol. A oferta de projetos de ensino e/ou extensão na área era inexistente, e os campos de atuação disponíveis, extremamente limitados e concorridos. Havia procura dos estudantes e interesse dos professores, mas não havia adesão suficiente na comunidade local.

Isso porque a conjuntura política que vigora desde 2017 é desfavorável ao ensino público do Espanhol. A Lei n. 11.161, sancionada durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2005, garantia a oferta obrigatória do ensino da Língua Espanhola nos currículos do Ensino Médio. No entanto, desde 2017, quando Michel Temer sancionou a Lei n. 13.415, implementando o Novo Ensino Médio brasileiro, a “Lei do Espanhol” foi revogada, e o ensino da língua perdeu a sua obrigatoriedade, que passou a ser exclusivamente do Inglês. Com Lula de volta ao poder, a partir de 2023, renasce a esperança de uma maior valorização política referente a essa questão, embora, até o presente momento, não tenham havido efetivas alterações nesse panorama.

Partindo desse contexto, restavam-nos apenas as poucas e esporádicas iniciativas voluntárias que tentavam ampliar o campo e promover projetos em diálogo com as escolas públicas. Apesar disso, por vários fatores, essas atividades não foram suficientes para contemplar a grande quantidade de professores que estavam sendo formados, nem tiveram estabilidade o bastante para que se

tornassem uma ação contínua. Tendo ciência disso, minha expectativa para o estágio obrigatório de Espanhol e para, finalmente, ter a experiência do ensino da língua estrangeira era alta. No entanto, meus planos foram sucumbidos pelo cenário que logo se formou.

Dizem que a realidade bate à porta. Estão errados. Ela escancara; arromba; dilacera a porta. Não chega de mansinho nem pede licença. Ela vem e lhe chacoalha até provocar algum tipo de reação. Medo. Angústia. Pavor. Incerteza. Dúvida. Foi assim que eu me senti quando me disseram que a *gripezinha*² se manteria por muito mais tempo do que o esperado. Que estávamos vivendo uma pandemia, termo que eu antes associava apenas às distopias que tanto me entretinham como leitora. Que nessa pandemia era importante ficar em casa. Importante não, fundamental. E que, apesar de tudo isso, a vida tinha de seguir. Seguir para onde, se meus pés estavam limitados ao perímetro da minha casa? Se o fôlego que eu precisava tanto me era tão perigoso? Se quem me guiava e orientava estava tão distante de mim?

Num belo dia, o Ensino Remoto Emergencial.

Lembro-me da sensação acolhedora de ver, pela primeira vez, em certo tempo, meus professores e alguns amigos que se aventuraram a ligar a câmera. Era diferente, uma sensação nova de distanciamento de corpos, mas de muita aproximação de alma. Em certa medida, todo mundo dividia as mesmas incertezas, mas também compartilhava a expectativa de iniciar-se uma nova jornada, ainda que, naquele momento, não soubéssemos muito bem qual seria o destino. Conectar-me – e aqui não me refiro apenas ao seu sentido literal e tecnológico – com outras pessoas da minha área de atuação foi para mim um combustível essencial para reencontrar meus propósitos e investir em minhas práticas. Assim, ainda que crus nesse novo formato, no dia 21 de setembro de 2020, retomamos as atividades.

O ensino remoto foi muito desafiador. As diferenças sociais, antes já tão visíveis, foram escancaradas. Muitas famílias mal tinham acesso à alimentação, quem diria a um computador com *internet* para estudar em casa. Hoje, recuperando minhas memórias desses anos e me aprofundando nos estudos de Paulo

² Maneira como o presidente vigente Jair Bolsonaro se referiu à covid-19, como forma de minimizar a gravidade da doença. Ver em: <https://youtu.be/rcxB7DsEAFQ?si=iYJnsiF3EZg98ZZG>.

Freire (1987), enxergo nitidamente a condição de opressão à qual ele se referia. Entre os privilegiados, um benefício: o ensino remoto rompe fronteiras.

A partir de um diálogo interinstitucional, algumas escolas públicas e privadas e Institutos Federais de outras cidades passaram a receber estagiários de Espanhol. Essa parceria veio em muito boa hora, pois antes mesmo do isolamento já era muito complicado encontrar campo de estágio; na pandemia, então, com o acúmulo de graduandos que tiveram que adiar o curso ou a disciplina de estágio, o desafio seria ainda maior. Assim sendo, no 6^a período, meu primeiro estágio de Espanhol foi em uma outra cidade, oportunidade que, se fosse presencial, sem remuneração seria impossível.

Revisitar a docência, agora sob uma perspectiva totalmente diferente, mudou a maneira como eu enxergava a Educação. Vendo-me cada vez mais inserida nas minhas práticas e tendo que elaborar planos de aula, materiais e atividades, passei a questionar o meu público-alvo. Quem são os meus alunos? Como eles estão enfrentando a pandemia? De quais recursos eles dispõem? Seus interesses são os mesmos de antes? E quais seriam? Freire, ao explicar sobre o círculo de cultura que realizava, disse que “A consciência emerge do mundo vivido [...]” (Freire, 1987, p. 24). Por isso a importância da práxis e de estar inserido em um contexto dialógico, ouvindo a realidade do Outro, compreendendo-a e, com um olhar crítico, problematizando-a. Nos limites das minhas ainda ingênuas provocações, comecei a me interessar ainda mais pela realidade dos meus alunos, ora tão parecida com a minha própria, ora tão distante.

Compreender a presença do Outro requer estabelecer a própria natureza do Eu, pautado no mesmo princípio da diferença que Tomaz Tadeu da Silva (2000) elucida como sendo parte constituinte da origem da raça. Isso porque o olhar do branco, lá nos tempos da colonização, colocou em questão a diferença entre os tons escuros da pele africana e os claros da pele europeia. Essa percepção não foi arbitrária, mas sim carregada por uma ideologia que implica até hoje no poder hegemônico de um grupo sobre o outro. Estabelecida fundamentalmente pela concepção de raça – segundo a qual os sujeitos racializados, aqueles que fugiam do perfil padrão do branco europeu, foram desumanizados e subjugados à escravidão –, essa relação de contato entre os povos instituiu dicotomias como branco e negro, colonizador e colonizado, assim como a inseparável figura do Eu e do Outro.

Nesse sentido, cresceu em mim um desejo já existente, mas antes modesto, de um ensino que enfocasse a realidade daqueles que muitas vezes não enxergamos, das vozes que muitas vezes não escutamos. Em algum momento, essa inquietação saiu de mim e encontrou uma amiga que compartilhava das mesmas vontades que eu, e que viu em mim uma potencial parceira de trabalho. Ela dividiu comigo sua ideia de criar um curso de línguas popular, *online* e gratuito, aproveitando as novas tecnologias para aperfeiçoar nossas práticas. Eu, de imediato, topei.

Ao longo da elaboração da ideia, pensamos em transformar o cursinho em um projeto vinculado à instituição, uma vez que, preocupadas com a nossa formação e a de outros futuros professores, nosso objetivo era de que o curso também pudesse ser um campo de estágio de Espanhol, além de mobilizar a participação e o engajamento de outras pessoas com a possibilidade do incentivo de bolsas. Foi então que convidamos dois professores para coordená-lo e orientar-nos na escrita do projeto.

A cada reunião, que ocorria via *Google Meet* ou, de modo mais informal, via *WhatsApp*, ficava mais evidente que a proposta caminhava sob uma ótica divergente à do ensino de Espanhol tradicional que privilegia as perspectivas europeias. Ao se pensar o ensino de Espanhol, nos era caro falar da América Latina, que para mim, em especial, sempre foi um interesse.

Quando comecei a aprofundar o estudo da língua na graduação, eu me vi muito curiosa sobre a variedade “rioplatense³”, que utiliza o *vos* como pronome de tratamento ao invés do *tú*, que é mais disseminado entre os hispanofalantes (Costa, 2015). Além disso, a comunidade que percorre o Rio da Prata possui um sotaque que muito me chamou a atenção e que hoje percebo que, em certa medida, fui incorporando em minha própria pronúncia. Não sei dizer se foi essa identificação que me levou a olhar para a América Latina, ou se me entender latino-americana foi o que me inspirou a valorizar os modos de fala locais; contudo, percebi que fazia muito mais sentido para mim – mulher, negra, brasileira – desbravar as fronteiras epistemológicas as quais me distanciavam desses países e de suas histórias.

Juntei-me, então, a Lélia Gonzalez para defender um feminismo negro e latino-americano, engajando-me no enfrentamento à hegemonia branca, europeia e colonial por meio de sua proposta de “Amefricanidade”:

³ É a variedade do Espanhol falada na região do Rio de la Plata, que percorre algumas províncias da Argentina e do Uruguai (Costa, 2015).

As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade ('Amefricanity') são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, lingüístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA [...]. Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...]. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo (Gonzalez, 1988, p. 76-77).

Dessa forma, o que Gonzalez defende não se relaciona apenas ao campo das Ciências Sociais para se entender o mundo, sua historicidade e seus efeitos, mas também se propõe como práticas metodológicas disruptivas que fornecem uma nova energia para a resistência. Se “o desejo de embranquecer (de ‘limpar o sangue’, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura” (Gonzalez, 1988, p. 73), o que Silvio Almeida (2019) denomina de racismo estrutural, torna-se necessário promover, em um movimento contrário, a afirmação, de forma empoderada, das identidades envolvidas nesse processo. Ao se pensar na Educação, é impossível desvincular-se de um currículo “amefricanizado” que torne esses sujeitos o centro da aprendizagem e que possibilite um olhar crítico e reflexivo sobre ela.

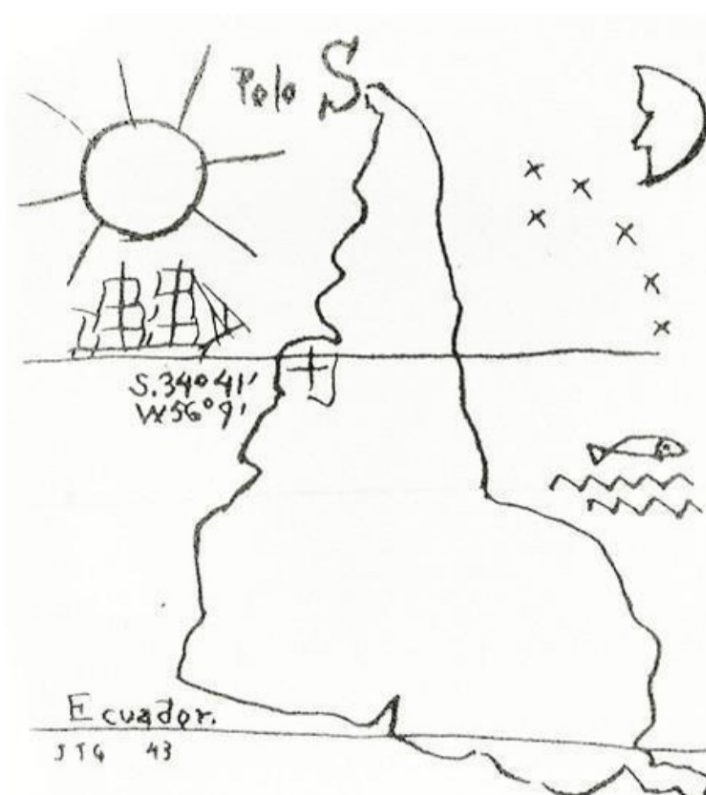
Nesse sentido, o curso de línguas, mais tarde denominado “Espanhol para Todos”, foi se consolidando a partir de um pensamento decolonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2009; Sousa Santos, 2010), que prioriza os saberes e as narrativas outras, e das Epistemologias do Sul, cuja premissa parte da bússola “suleada⁴” que aponta não para o Norte, mas para as múltiplas experiências do Sul. Joaquín Torres García esboça muito bem essa lógica da América Invertida (Figura 1) e explica que:

Nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora pomos o mapa ao revés, e então já temos a exata ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta

⁴ Vinda do termo “sulear”, contrapõe a lógica eurocêntrica do hemisfério norte ser superior ao hemisfério sul e se estabelece como forma de resistência à dominação dos países hegemônicos (UESB, 2019).

da América, desde agora, prolongando-se, assinala insistentemente o Sul, nosso Norte (García, 1943, p. 193).

Figura 1 – “El Sur”



Fonte: García, 1943.

Passado o momento da escrita do projeto e submetendo-o ao edital de bolsas de extensão do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, veio a ansiedade da espera e, logo após, a alegria da conquista. No dia 1º de julho de 2021, saiu a aprovação do projeto. Depois, foram realizadas a divulgação e a seleção da equipe de bolsistas que embarcariam conosco nessa jornada de 5 meses. Assim foi dado o pontapé inicial das nossas ações.

Foi um período árduo de muito trabalho em equipe. Contou com momentos de formação para o planejamento da ementa, elaboração dos materiais didáticos

e planos de aula. Também, com a criação de conteúdos para movimentar as redes sociais, pensando em ampliar, na medida do possível, o acesso do público externo a conteúdos de Espanhol. Infelizmente, “nem tudo são rosas”, e a prática dessa última ação não se deu com tanta constância quanto eu havia imaginado ao escrever o projeto.

Envolvidos pelo meio digital, o curso de Espanhol ocorreu de forma 100% remota e se organizou semanalmente por meio de: 1) atividades assíncronas – com postagens, via *Classroom* (sala de aula virtual gerenciada pelo Google) e *Instagram*, de materiais elaborados e/ou selecionados por nós; 2) encontros síncronos no *Google Meet* para explicação do conteúdo e prática; e 3) tutoria agendada em caso de dúvidas. Diante desse cenário de criação e estruturação do cursinho, as aulas efetivamente só aconteceram em um segundo momento do projeto, o que fez com que a primeira edição ocorresse de forma muito breve, totalizando 15 aulas (7 assíncronas e 8 síncronas, com carga horária de 2h cada uma) ministradas entre novembro e dezembro de 2021.

O público-alvo foram pessoas de nível introdutório de Espanhol, que tivessem pouco ou nenhum conhecimento da língua, podendo o cursinho ser uma oportunidade para apresentarmos o idioma e instigarmos o interesse dos alunos em aprofundar – quiçá no próprio projeto, futuramente – os seus estudos. A divulgação para o público foi realizada através das redes sociais e foi uma grande surpresa quando encerrei o formulário de inscrição e percebi a grande quantidade de inscritos. Por intermédio da *internet*, a chamada alcançou interessados de diversas cidades do Brasil, ainda que fosse impossível atender a todos. Ao final, foram 40 selecionados, divididos em 2 turmas de acordo com a faixa etária (uma com alunos entre 15 e 25 anos e outra com alunos a partir de 26), determinados a estudarem o Espanhol ao longo dos quase 2 meses de curso.

Embora estivéssemos sempre em diálogo, a equipe de bolsistas e voluntárias foi dividida, então, em dois grupos, para que cada um atuasse em uma turma, tendo autonomia para elaborar ações que se relacionassem às necessidades específicas do seu público. Minha atuação se deu na turma dos alunos de idade a partir dos 26 anos, e fiquei responsável por ministrar, em dupla, as aulas síncronas. Nossa ementa contou com aspectos linguísticos e gramaticais contextualizados às temáticas do cotidiano dos alunos, sendo: apresentação e saudações; aspectos socioculturais da Língua Espanhola, pronomes pessoais e família; alfabeto;

pronomes possessivos, descrição de coisas e pessoas, *“muy y mucho”* e profissões; numerais, horas, semanas, meses e estações do ano; verbos de uso frequente, verbos pronominais, rotinas, artigos e alimentos; e pronomes demonstrativos, roupas e acessórios e compras.

Experimentar a docência do Espanhol, nesse contexto, foi um grande desafio, uma vez que, além da própria prática de ensinar a língua, ainda nos comprometemos a mais: alinhar todo o conteúdo à perspectiva decolonial.

3 EU, PROFESSORA DECOLONIAL

Preparar as aulas e ministrá-las foi uma grande aventura. Tive o prazer de trabalhar em dupla com uma outra professora em formação e amiga que muito me ajudou no desafio de buscar, com o olhar crítico da decolonialidade, por referências silenciadas. Ao mesmo tempo, sempre havia o questionamento sobre eu estar realmente sendo decolonial. Ou então, decolonial o suficiente. Como pensar o Outro, ainda formando o meu próprio Eu? Eu ainda estava me entendendo como uma mulher negra, entendendo o que me tocava, o que fazia sentido para mim. Ainda estava aprendendo e me aventurei a ensinar. Será que eu sei ensinar? Também estava aprendendo isso, afinal.

Ao longo do cursinho, as inseguranças e as autocobranças foram várias. Construir uma autoconfiança na profissão requer um exercício diário, o que é difícil para quem ainda está começando. Sinto muito isso em mim, tanto naquela época quanto agora no Mestrado, embora seja por contextos e circunstâncias um pouco diferentes. Sobre isso, Freire (2010) tão bem nos provoca a refletir, com um olhar humilde para as nossas experiências, sobre a importância de reconhecer-se inacabado e, ainda assim, enxergar o potencial e a capacidade de “ser mais”. Como em qualquer processo de aprendizagem – seja aprender uma língua, seja aprender a como ensiná-la –, colocamo-nos em uma posição muito vulnerável, em que é preciso reconhecer nossas limitações, aceitar que não sabemos tudo, mas que, apesar disso e justamente por isso, estamos engajados em aprender algo novo.

Nesse sentido, ainda que com todas as inexperiências já comentadas, estar em atuação foi a motivação que eu precisava para aperfeiçoar minhas práticas, buscar novos conhecimentos e metodologias, textos e discussões que tivessem significado para mim e para os meus. Nessa busca, encontrei-me professora. Eu entendi que a teoria é fundamental para um caminho mais assertivo, mas que,

apesar disso, é ensinando que se aprende a ensinar. Mais, encontrei-me uma professora negra-decolonial-sonhadora-utópica:

Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança (Freire, 1980, p. 28).

Percebi que a utopia que Freire (1980) nos motiva a sonhar era pra mim um mundo no qual todas as pessoas pudessem acessar espaços, falar e ser ouvidas, produzir conhecimento e ser valorizadas, ter seu corpo e sua identidade respeitados. Todas as pessoas, sejam elas mulheres, negras, indígenas, homossexuais, transsexuais, latino-americanas, idosas, deficientes, pobres. Enxerguei o potencial que eu, como professora, tinha e tenho para trazer visibilidade às narrativas de grupos minorizados, oprimidos, subalternizados. Comecei a traçar o meu propósito, entendendo-me para entender o Outro, entendendo o Outro para me entender.

Desse modo, para elaborar os planos de aula e os materiais que foram utilizados durante o cursinho, tornou-se necessária uma intensa reflexão sobre quais narrativas, quais imagens e quais discussões seriam apresentadas para transformar uma ementa tradicional em discussões contra-hegemônicas. Como resultado desse exercício de valorizar as experiências outras, quando minha dupla e eu trabalhamos a temática de família, por exemplo, optamos por ampliar o sentido do termo para abranger famílias não tradicionais, como as monoparentais e as homoafetivas. Também, apresentamos o Dia Nacional dos Afroargentinos como um aspecto sociocultural da resistência dos afrodescendentes nascidos na Argentina. Além disso, selecionamos músicas que promoveram o debate sobre povos originários e suas crenças. Ainda, para mobilizar o vocabulário de roupas e acessórios, utilizamos textos que abordavam a moda sob a ótica de personalidades não binárias.

Ter tido acesso ao conhecimento por meio de discussões críticas e decoloniais na graduação permitiu que eu, que sempre me identifiquei como uma mulher parda, também me entendesse como uma mulher negra – até então eu não tinha me apoderado desse termo, nem percebido a importância dele para mim. Também fez com que surgisse a ideia do cursinho de Espanhol decolonial, a fim de que outras pessoas pudessem ter experiências significativas como foi a minha.

Ao passo em que eu ampliava o meu autoconhecimento, minhas identidades foram ficando cada vez mais demarcadas – inclusive em aula, já que, considerando com Bakhtin (2006) que tudo o que enunciamos é ideológico, tornou-se impossível separar minhas práticas daquilo que acredito e defendo. Ouvir os alunos, as realidades deles, acolhendo o debate de discussões por vezes extremamente polifônicas, foi muito importante para mim nesse processo, e observei que, em certa medida, para eles também.

Dando aulas de Espanhol para brasileiros, percebi que muitos de meus alunos e alunas possuíam poucos conhecimentos sobre a América Latina, acessando tanto mais as culturas norte-americanas, coreanas, turcas ou mesmo espanholas, do que as locais, as dos nossos países vizinhos, levando-os a se identificarem muito mais com a identidade do estrangeiro do que com a sua própria de latino-americano ou latino-americana. Existem várias motivações possíveis, dentre elas, inclusive históricas, devido às dolorosas condições de constituição da América Latina, ou, ainda, pela massiva disseminação de informações vindas dos Estados Unidos e de outros países mais desenvolvidos, para explicar esse fenômeno de “ser, mas não pertencer”, o que me parece ser um fértil e extenso campo de pesquisa.

No entanto, o que me é caro, nessa perspectiva, e que me alimenta para seguir aprofundando os meus próprios conhecimentos sobre as identidades da América Latina, é acreditar na frase do filósofo irlandês Edmund Burke [s.d.], que diz que “Um povo que não conhece sua história está condenado a repeti-la”. Por vezes, o que vemos em nossa sociedade é justamente uma intensa reprodução de opressões e violências, transformando-nos em nossos próprios colonizadores ainda que em tempos pós-coloniais. Por isso a necessidade do enfrentamento, da resistência, de conhecermos nossa história e honrarmos nossas origens, para que nos encontremos nessa identidade que é, sim, tão nossa.

4 EU, EM CONSTANTE MOVIMENTO

Considerando-me sempre uma professora em formação, sinto que essa experiência demonstrou fragilidades na minha prática que ainda devem ser melhoradas, em leituras que devem ser aprofundadas e decolonizadas. Ainda assim, eu, entendendo a linguagem como aquela que é expressão do mundo e que não se limita apenas ao código, mas também às práticas sociais, históricas, culturais e políticas que envolvem uma língua; compreendendo também os desafios que

perpassam um curso tão breve e tão introdutório; e ainda, defendendo uma decolonialidade pautada no comprometimento com a luta, que é constante, alcancei meu objetivo ao final de tudo.

Senti na pele a importância de um currículo antirracista, tendo sido o acesso a esse tipo de educação no Ensino Superior o que me permitiu construir um letramento racial capaz de fazer-me entender como uma mulher negra. Isso se mostrou e se mostra, a cada dia mais, um importante (auto)conhecimento sobre a relação entre o meu corpo negro, o mundo racista e minhas práticas de enfrentamento a essas opressões. E, numa batalha tão particular, tão íntima, me coloquei em resistência para um ensino de Espanhol mais plural e menos eurocentrado, mais representativo e mais acolhedor às identidades múltiplas que carregam em si a diversidade cultural da América Latina. Nessa experiência, foi possível mobilizar, ora os alunos arranhando o Espanhol, ora tímidos demais para uma tentativa, o exercício da criticidade e do respeito às realidades outras, o que para mim é sinônimo de uma Educação crítica, libertadora e de qualidade.

Por fim, voltando ao questionamento que levantei no início deste texto, acredito que, talvez, essa não tenha sido realmente a minha chegada, mas sim um eterno caminhar, uma vez que pertencer a esse projeto me permitiu, e continua permitindo, movimentar-me nos espaços dentro e fora de mim.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ASSIS, Joziane Ferraz de. *“Eu, caçadora de mim”*. O percurso de formação de uma professora de espanhol. 214f. 2018. Tese (Doutorado em Língua e Cultura)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho- CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de

2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 6 dez. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Coord.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidade Central, 2007.

COSTA, Gustavo. ¡Soy che! ¿Y vos?: a identidade rioplatense por meio do contexto histórico argentino. *E-escrita*, Nilópolis, v. 6, n. 3, set./dez. 2015. Acesso em: 8 dez. 2023.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: BARROS, Nadilza Martins de; SCHNEIDER, Liane (Org.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Idéia, 2005, p. 202.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 1980.

GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture and Society*, [s. l.], v. 26, n. 7-8, 2009, p. 1-23. Doi: 10.1177/0263276409349275.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA [UESB]. *A origem do sulevar*. Florianópolis: UESB, 2019. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/a-origem-do-sulevar/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

Sobre as autoras:

Millena Dánily P. Rodrigues: Mestranda em Letras (Estudos Linguísticos, subárea Linguística Aplicada: Formação de Professores e Ensino e Aprendizagem de Línguas) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Graduada em Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Língua Espanhola pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *campus* São João del-Rei. **E-mail:** millenadanilypr@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0306-3042>

Joziane Ferraz de Assis: Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Letras (Estudos de Linguagem, subárea Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira-Espanhol) pela Universidade Federal Fluminense. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da área de Língua Espanhola na Universidade Federal de Viçosa, atuando no Programa de Pós-graduação em Letras e na graduação nos cursos de Letras e Secretariado Executivo Trilíngue. **E-mail:** joziane.assis@ufv.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8330-9198>

Recebido em: 09/01/2024

Aprovado em: 19/02/2024