

LETRAMENTO CRÍTICO COMO CONTRIBUIÇÃO NA DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

*CRITICAL LITERACY AS A CONTRIBUTION TO THE DISCUSSION OF
ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN SPANISH LANGUAGE TEACHING AND
LEARNING*

DIEGO PALMEIRA DA SILVA (UFAL)
GABRIELA RODRIGUES BOTELHO (UFAL)

Resumo:

Este trabalho discute como o letramento crítico pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no contexto do ensino-aprendizagem de língua espanhola. A reflexão parte da compreensão de que a educação em línguas deve ultrapassar a transmissão mecânica de conteúdos, constituindo-se como espaço de construção de identidades, problematização de discursos e valorização da diversidade cultural, linguística e étnico-racial. Apoiando-se em autores/as como Duboc e Ferraz (2011), Santos e Souza (2019) e Gonzalez (1988), o texto articula as noções de Letramento Crítico em consonância com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), evidenciando como ambas permitem questionar práticas eurocêntricas e abrir caminhos para a valorização de vozes historicamente silenciadas, como de indígenas, de afrodescendentes, de ciganos/as, entre outras, conforme propõem as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2013). A motivação para este trabalho partiu das atividades da disciplina: ACE3/Projeto de extensão 02 – seminário de língua espanhola: encontros com a comunidade/ 1º semestre; que tinham como foco estudar a língua espanhola a partir das proximidades étnico-raciais entre Brasil e contextos hispano-falantes. Com isso, a disciplina estabelece uma ponte entre a formação de professores e a educação básica, através do momento de extensão, viabilizando a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. As reflexões aqui desenvolvidas se inserem no campo teórico da Linguística Aplicada, tanto para pensar um ensino de espanhol com mais diversidade (Paraquett, 2019) quanto para situar o trabalho com a linguagem na sua complexidade (Silva Júnior; Matos, 2019). Diante do exposto, conclui-se que a integração entre o letramento crítico e a ERER no ensino da língua espanhola amplia as possibilidades de uma formação cidadã crítica, ética e democrática, favorecendo um processo de aprendizagem linguística comprometido com a justiça social e a equidade.

Palavras-chave: Letramento Crítico; Relações Étnico-Raciais; Língua Espanhola.

Abstract:

This paper discusses how critical literacy can contribute to addressing ethnic-racial inequalities in the context of Spanish language teaching and learning. The reflection is based on the understanding that language education must go beyond the mechanical transmission of

content, constituting itself as a space for identity construction, the problematization of discourses, and the appreciation of cultural, linguistic, and ethnic-racial diversity. Drawing on authors such as Duboc and Ferraz (2011), Santos and Souza (2019), and Gonzalez (1988), the text articulates the notions of Critical Literacy and the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER), highlighting how both allow for questioning Eurocentric practices and opening pathways for the recognition and appreciation of historically silenced voices, such as those of Indigenous peoples, Afro-descendants, and Roma, among others, as proposed by the guidelines for the education of ethnic-racial relations (Brasil, 2013). The motivation for this work originated from the activities: ACE3/Extension Project 02 – Spanish Language Seminar: Encounters with the Community/1st Semester, which focused on studying the Spanish language based on the ethnic-racial proximities between Brazil and Spanish-speaking contexts. In doing so, the course establishes a bridge between teacher education and basic education through the extension component, facilitating the implementation of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008. The reflections developed here are situated within the theoretical field of Applied Linguistics, both for conceptualizing a more diverse Spanish curriculum (Paraquett, 2019) and for situating work with language in its complexity (Silva Júnior; Matos, 2019). Given the above, it is concluded that the integration between critical literacy and ERER in Spanish language teaching expands the possibilities for critical, ethical, and democratic citizenship education, fostering linguistic learning committed to social justice and equity.

Keywords: Critical literacie; Ethnic-Racial Relations; Spanish Language.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O campo teórico da Linguística Aplicada, no qual este trabalho se insere, tem se destacado por estudar a linguagem e o ensino de línguas considerando as questões sociais nas quais esses elementos são centrais. Partindo da colonização nas Américas, Silva Júnior e Matos (2019) evidenciam a perspectiva eurocêntrica no desprestígio das línguas originárias em relação ao português e ao espanhol, bem como na invisibilidade daquelas línguas. Essa visão também aparece em livros didáticos de espanhol e na escassa representatividade da diversidade étnico-racial e de gênero dos falantes da língua ou em uma representação estereotipada.

Para reverter esse quadro, Silva Júnior e Matos (2019) mostram que os estudos da Linguística Aplicada têm se voltado para o Sul, isto é, para os falantes até então apagados da representatividade cultural e do ensino de espanhol. Essa proposta dialoga com as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2013), que buscam valorizar a cultura afro-brasileira e indígena como componente da identidade do país, ao trazer essa

discussão para a educação. Ambas as reflexões aproximam o Brasil e contextos hispano-falantes, no que se refere à busca por uma educação, sociedades e linguagem mais equânimes.

As relações étnico-raciais são um tema central na educação contemporânea, refletindo a diversidade e a complexidade da sociedade brasileira. A educação, enquanto espaço de formação e construção de identidades, deve não apenas promover discussões que abordem as desigualdades históricas e sociais enfrentadas por diferentes grupos étnicos, mas também oferecer alternativas para que os/as aprendizes, enquanto cidadãos e cidadãs, desenvolvam uma consciência crítica sobre as problematizações que envolvem a sociedade em que vivem, de forma que as práticas pedagógicas promovam reflexões que desafiam preconceitos, desconstruam estereótipos e valorizem as contribuições culturais e históricas que os povos africanos e indígenas nos legaram. Nas palavras de Sampaio (2016, p. 281),

a experiência docente na rede pública de ensino nos mostra o quanto o racismo e o sexismo estão presentes nos discursos e atitudes dos alunos, fato que nos leva a pensar sobre como nossa prática pode ou não contribuir com a reprodução de preconceitos e o silenciamento de minorias.

Assim, o processo educativo torna-se um agente transformador, capaz de promover mudanças efetivas tanto na percepção dos/das aprendizes sobre a diversidade quanto na sociedade em geral. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais não devem se reduzir apenas a uma habilidade mecânica de um sistema linguístico ou uma transmissão de conteúdos descontextualizada; se tornam, senão, um meio poderoso para explorar e problematizar toda uma realidade, permitindo que os/as aprendizes desenvolvam uma consciência crítica sobre sua própria identidade e a dos/as outros/as. Nas palavras de Melo (2015, p. 71 *apud* Sampaio, 2016, p. 281),

textos que tratam de gênero, raça, sexualidade, classe social e deficiências, vivenciadas cotidianamente nas instituições de ensino, são apagados, silenciados e/ou usados para reforçar o ensino da estrutura e/ou habilidades e também naturalizar discursos hegemônicos e estereotipados de raça sem contestá-los.

Dessa forma, este artigo traz uma importante reflexão acerca do conceito de letramento crítico (LC) e como ele pode ser aplicado dentro do contexto das relações étnico-raciais, com foco no ensino-aprendizagem da língua espanhola como língua adicional.

Para tanto, apoio-me nas contribuições de autores/as que abordam tanto o LC quanto a temática da educação das relações étnico-raciais (ERER), para, ao final da discussão, relacionar estes dois conceitos.

LETRAMENTO CRÍTICO: UMA BREVE CONCEITUALIZAÇÃO

Vivemos em uma sociedade marcada por uma multiplicidade de vozes e narrativas, onde as informações circulam em um ritmo acelerado e as interações sociais são mediadas por diferentes formas de comunicação. Nesse cenário, a habilidade de interpretar e avaliar criticamente os conteúdos que consumimos torna-se essencial. A capacidade de ler não apenas palavras, mas também contextos, intenções e relações de poder, é fundamental para que possamos nos posicionar de forma consciente e ativa no mundo.

Nesse contexto, surge o letramento crítico, que, conforme afirmam Duboc e Ferraz (2011):

O conceito de letramento crítico advém de contribuições da teoria crítica de educação, com influência da pedagogia de Paulo Freire (Muspratt et al., 1997). No entanto, o letramento crítico atualmente discutido difere da pedagogia freireana na medida em que se pauta numa aceção de crítica muito mais voltada para a problematização de questões sociais, em detrimento de um projeto emancipatório (cf. Pennycook, 2001). Assim é que letramento crítico configura-se não como método pré-estabelecido, mas como postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais (cf. Comber, 2001). Tal orientação, portanto, desafia o status quo educacional rephraseando e ressignificando o conceito “original” de alfabetização e toda a homogeneidade e fixidez que este conceito encerra no que refere ao processo de significação (Duboc; Ferraz, 2011, p. 22)”.

Dessa forma, podemos afirmar que o LC surge como resposta a uma necessidade social historicamente negligenciada. Refere-se à habilidade de analisar, questionar e interpretar tanto textos quanto discursos dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva. Tal abordagem revela que o LC vai muito mais além de uma simples decodificação de um texto escrito, mas sim envolve compreender implicaturas sociais, políticas e culturais nos discursos que nos cercam cotidianamente.

Dentro da perspectiva do ensino-aprendizagem de línguas, o LC desenvolve um papel crucial. Segundo Benedini e Gregolin (2017, p. 202),

O ensino de línguas estrangeiras, na perspectiva do letramento crítico, visa desenvolver a consciência crítica do aluno, ou seja, formar um cidadão capaz de entender seu lugar no mundo, questionar as relações de poder para transformar a realidade e ter condições de opinar, construir sentidos a partir dos diferentes tipos de textos que lê.

Essa visão amplia o papel do ensino de línguas para além da mera aquisição de habilidades comunicativas, transformando-o em um espaço para promover reflexões críticas sobre diversas questões sociais e históricas, que historicamente foram marginalizadas nos ambientes de ensino por não serem consideradas pertinentes à aprendizagem de línguas, contexto no qual o eurocentrismo foi, durante muito tempo, tomado como modelo. No nosso caso, o espanhol peninsular sempre foi ensinado como o correto, o mais puro e o prestigiado dentre as variantes da língua.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DEFINIÇÃO E SEU PAPEL DENTRO DO ENSINO SIGNIFICATIVO DE LÍNGUA ESPANHOLA

As relações étnico-raciais são tema central na educação contemporânea, especialmente em contextos marcados pela diversidade cultural e histórica, como o Brasil e outros países da América Latina. Tais relações dizem respeito às dinâmicas entre diferentes grupos étnicos e raciais em uma sociedade, abrangendo aspectos de convivência, reconhecimento e enfrentamento de desigualdades. Dentro da educação, discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é essencial para promover um aprendizado que vá além da aquisição de conteúdos, integrando reflexões críticas que permeiam a língua e sua história.

No contexto educativo em geral, é importante considerarmos aquilo que muitos veem como uma conquista de direitos, embora devesse ser compreendido como um dever do Estado (Santos; Souza, 2019, p. 149). Refiro-me às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais dizem ser obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as redes de ensino regular, mas que, na prática, não são muito presentes no cotidiano escolar.

Ademais, essa realidade não se aplica apenas ao contexto de educação básica. Na formação de professores, ela também está presente. Segundo Santos e Souza (2019, p. 149),

Na maioria das graduações, pouco se conhece sobre a história de povos negros e indígenas a partir de seus próprios olhares e enunciações. Talvez ainda haja dificuldades das instituições e mesmo da comunidade escolar de tratar de tais assuntos, tanto que geralmente são tratados em momentos estanques. As alterações

legislativas, portanto, não parecem suficientes para superar certa inércia estrutural e institucional incapaz de reconhecer a plena humanidade do Outro.

As autoras fazem outras observações que considero importantes. Dizem respeito à reprodução dessa negação através, também, da linguagem. Veiga-Neto (2007, p. 91 *apud* Santos; Souza, 2019, p. 149), “dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos”.

No ensino da língua espanhola, essas discussões ganham relevância, considerando que a América Latina, maior região hispano-falante do mundo, é marcada por uma profunda herança cultural de povos indígenas, afrodescendentes ou **amefricanos**¹, que podem e devem ser levados em consideração dentro do ensino de espanhol.

Essa herança cultural pode atuar como um elo entre os contextos hispano-falantes e o Brasil, dado que ambos compartilham um histórico colonial que resultou em uma profunda influência de diversos povos na formação de suas identidades culturais. Segundo Gonzalez (1988, p. 76), a noção de **amefricanidade** ressalta como os elementos africanos e indígenas permeiam as culturas das Américas, evidenciando uma conexão histórica e cultural entre os países da América Latina. Segundo a autora,

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, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica (Gonzales, 1988, p. 76).

A língua espanhola é falada oficialmente em 21 países, sendo que 19 deles se encontram no continente americano. Apesar dessa vasta referência sociocultural próxima, muitos/as docentes ainda recorrem a uma variante considerada de prestígio, frequentemente definida como a correta e propícia a ser ensinada como modelo.

Historicamente, os países da América Latina tiveram suas culturas sistematicamente apagadas nos contextos de ensino de espanhol, pois suas vozes e expressões culturais foram desvalorizadas em comparação com a hegemonia cultural da Espanha. Tal apagamento reflete

¹ Este conceito foi introduzido pela antropóloga Lélia Gonzalez, em seu texto A categoria político-cultural de amefricanidade, em 1988.

os processos coloniais, que impuseram narrativas eurocêntricas e silenciaram os povos e as culturas locais. Santos e Souza (2019, p. 150), abordam esse tema quando falam:

No que diz respeito ao eurocentrismo que marca o ensino da Língua Espanhola na América Latina, é importante recordar a centralidade da imposição do idioma no processo colonizador, com tentativa de aniquilação das histórias, culturas e conhecimentos das populações nativas desse território, assim como dos povos africanos que foram violentamente obrigados a habitar esse continente através da escravidão.

As autoras continuam, ao dizerem que:

No Brasil, o ensino da Língua Espanhola nas escolas tinha o espanhol peninsular como língua de prestígio. Ou seja, o idioma ensinado nas escolas dava preferência ao aprendizado da língua falada na Espanha, desmerecendo todos os outros países que, ainda que forçosamente, tenham sido obrigados a “adotar” o idioma do colonizador como língua materna (Santos; Souza, 2019, p. 150).

Em relação ao eurocentrismo presente no ensino da língua espanhola nas Américas, destaca-se a forma como o idioma foi imposto durante o processo de colonização, acompanhado da tentativa de eliminar histórias, culturas e conhecimentos das populações nativas, além de marginalizar os povos africanos que foram trazidos de forma violenta por meio da escravidão e enaltecer a Espanha, sua cultura e história.

Portanto, o ensino de língua espanhola deve ser pautado como uma possibilidade de os/as aprendizes enxergarem uma realidade que lhes foi oculta durante séculos. O letramento crítico possibilita que uma pessoa entenda que por trás das linhas de um texto há alguém que o escreve e esse alguém também escreve para outro alguém. Cassany e Castellà (2010, p. 363) dizem que “a prática habitual de descobrir o que se esconde por trás das linhas leva facilmente o alunado a um desejo de justiça e igualdade, sem a necessidade de pressioná-lo”.

Sendo assim, a escola constitui-se como um espaço profícuo de ressignificação, onde nela desconstruímos preconceitos, reconstruímos saberes e damos vozes àqueles/as que sempre foram restringidos/as. Não é apenas trabalhar temas nos quais os/as aprendizes são convidados/as a refletirem e repensarem suas próprias práticas sociais, senão possibilitar que viagem por um mundo desconhecido, que agrega muitos valores e culturas.

Paraquett (2019), traz algumas reflexões em seu texto intitulado *Thinking (and doing) otherwise* com a língua dos hermanos. Neste texto, entre tantas outras contribuições ao debate, uma delas foi a questão da Interculturalidade.

A autora fala 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” (Paraquett, 2019, p. 118). Ela se referia aos povos ciganos da Espanha que, mesmo em um país privilegiado, esses povos sofrem com o desprestígio e são reduzidos a preconceitos severos. Segundo a autora:

Portanto, estão ali desde a modernização da Espanha, sendo, assim, parte integrante da constituição nacional. Mas nem por isso ocupam um 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 ‘ladrão(a)s’, ‘preguiçoso(a)s’, ou, minimamente ‘diferentes’ [...] (Paraquett, 2019, p. 118).

Assim, é importante contemplar, em nossa prática docente, esses povos também. Eles fazem parte de uma minoria que também busca por direitos e representatividade. Rojo (2009, p. 107 *apud* Codeglia, 2016, p. 27) afirma que “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira crítica, ética e democrática**” (grifos do texto original).

LETRAMENTO CRÍTICO (LC) E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)

O desenho da disciplina ACE3/Projeto de extensão 02 – seminário de língua espanhola: encontros com a comunidade/ 1º semestre, contemplou quatro etapas: na primeira foram realizadas as discussões com o intuito de situar a ERER no ensino de espanhol; a segunda etapa consistiu na leitura de diferentes produções de autores negro/as, indígenas/as, ciganos/as e mulheres ou que fossem protagonizadas por esses grupos sociais/étnico-raciais; em seguida, foi elaborado um calendário, no qual, as datas comemorativas e personalidades homenageadas reverberaram as vozes do sul de contextos hispano-falantes e do Brasil; na quarta etapa os graduandos apresentaram o calendário a uma turma do curso de espanhol da educação básica através da atividade de extensão.

A leitura de diferentes produções com foco no protagonismo de negro/as, indígenas/as, ciganos/as e mulheres, fez com que a perspectiva desses grupos em relação à determinadas narrativas e discursos fossem reveladas, bem como, foi evidenciada, a

perspectiva de branquitude associada ao eurocentrismo. Um dos exercícios realizados sobre os povos originários ilustra essa discussão, pois apresenta cartazes educativos sobre o dia 12 de outubro², celebrado pelo mundo hispânico como data da chegada dos espanhóis nas Américas. Por serem escritos desde a perspectiva dos povos originários, a narrativa de encontro pacífico ou de conquista por superioridade é contrastada com a de invasão e domínio vivida pelos indígenas. Nesse sentido, a perspectiva étnico-racial (Brasil, 2013) é base para que a leitura crítica (Duboc; Ferraz, 2011) seja realizada, contemplando o uso da língua espanhola e a ERER.

Outra leitura crítica desenvolvida na disciplina foi a respeito do 25 de julho, Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, celebrado em toda a América Latina. Essa leitura permitiu um olhar crítico em relação à diversidade de gênero, sobretudo, em relação às mulheres, fazendo perceber que interseccionalidade de raça, gênero, classe, nacionalidade entre outras, são importantes na construção da identidade linguística, cultural e étnico-racial das sujeitas, conforme demonstra Brasil (2013). Outras datas que comemoram a cultura afrodiaspórica também foram estudadas, como o Dia Nacional do Afro-Argentino (8 de novembro) e o dia da Consciência Negra, no Brasil (20 de novembro).

Em relação aos povos ciganos, o principal destaque se deu pelo estudo a história e cultura cigana através dos quadrinhos Miguel y Nekane³. Produzido por uma associação cigana da Espanha, o material aborda os costumes, os simbolismos, a relação com a língua romaní e o contexto de resistência dos ciganos na Espanha e no mundo. A escolha por inserir esse grupo étnico nas discussões se deu por ampliar a visão das relações étnico-raciais, demonstrando que em cada contexto há grupos marginalizados, enquanto que o grupo racial branco tende a exercer domínio. Considerando que os ciganos é a minoria étnica mais populosa da Espanha e que também estão presentes no Brasil, tal discussão se faz coerente (Praquett, 2019). Vale mencionar que no Brasil se comemora o Dia Nacional do Cigano (24 de maio), enquanto que a data internacional é 8 de abril.

A escolha pela elaboração de um calendário com perspectiva crítica, com base na Linguística Aplicada suleada e foco étnico-racial, se justifica por este ser um artefato cultural que marca a organização escolar e que, portanto, pode colaborar para a educação das relações

² O material faz parte da tese de doutorado (Silva Junior, 2023) e foi adaptado para a disciplina.

³ O material faz parte de unidade didática (Botelho, 2023).

étnico-raciais, seja visibilizando datas e personalidades do sul global, seja valorizando suas formas de ver o mundo, conforme defendem Silva Junior e Matos (2019).

Essas reflexões foram fundamentais para a elaboração do calendário intitulado: *Identidad y Resistencia*. As informações sobre os grupos étnico-raciais abordados ao longo da disciplina também se fizeram presentes no conteúdo das datas, conforme reproduzido abaixo:

Imagem 1 – capa do calendário



Fonte: arquivo dos autores.

Imagem 2 – interior do calendário



Fonte: arquivo dos autores.

Imagem 3 – Personalidades homenageadas



Fonte: arquivo dos autores.

Imagem 4 – Datas comemorativas



Fonte: arquivo dos autores.

Desse modo, foi possível exercitar a língua espanhola e durante seu estudo colocar em prática os pressupostos da ERER. Esse processo de estudo revelou que a relação entre diversidade cultural e étnico-racial não se distanciam da diversidade linguística, sendo componentes que se somam para estabelecer hierarquias sociais. Também revelou que são realidades próprias do Brasil e de contextos hispano-falantes, de modo que, podem ser úteis para desenvolver uma leitura crítica a partir dos letramentos e da ERER, considerando a formação de professores de espanhol e sua atuação na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento crítico se define como uma abordagem pedagógica que transcende a simples decodificação de textos, promovendo a análise crítica das relações de poder, ideologias e discursos que permeiam os contextos sociais e culturais. No âmbito das relações étnico-raciais, o LC desempenha um papel crucial, pois possibilita a desconstrução de narrativas hegemônicas que historicamente marginalizaram as vozes dos povos amefricanos.

Ao trabalhar a EREER sob a perspectiva do LC, cria-se um espaço para refletir sobre os processos históricos de colonização, escravidão e apagamento cultural, destacando como esses eventos moldaram as desigualdades contemporâneas. Essa abordagem permite que os/as aprendizes identifiquem os impactos das hierarquias raciais e culturais nas línguas e nas identidades dos/as falantes, ao mesmo tempo em que questionam as estruturas que perpetuam essas desigualdades.

No ensino de língua espanhola, o LC oferece uma oportunidade única de conectar a aprendizagem linguística às discussões sobre diversidade cultural e justiça social. Neste contexto, ele atua como um instrumento para subverter, por exemplo, a hierarquia linguística entre as diversas variantes do espanhol. Ele convida docentes e aprendizes a refletirem sobre por que certas variantes recebem mais prestígio do que outras e como as relações de poder influenciam essas escolhas. Além disso, o LC incentiva a exploração de conteúdos que deem visibilidade às culturas e vozes marginalizadas: textos de autores/as ciganos/as, indígenas, afrodescendentes ou feministas da América Latina podem ser usados para discutir temas como resistência cultural, identidade e o impacto do colonialismo.

Portanto, ao integrar práticas pedagógicas que promovam o senso crítico dos aprendizes, os/as docentes podem não apenas enriquecer o processo de aprendizagem de línguas, mas também fomentar um espaço de reflexão e diálogo sobre as desigualdades que há na sociedade, em especial as raciais, já que vivemos em um país onde a questão racial é pouco debatida dentro do ambiente de ensino-aprendizagem de línguas e onde, na sociedade, o ser-negro, indígena ou cigano (por exemplo), continua sendo colocado na caixa de mazelas.

Ao incorporar o LC e a EREER no ensino de língua espanhola, os/as docentes promovem um aprendizado que vai além da aquisição de competências linguísticas. Essa

integração possibilita que os/as aprendizes compreendam como a língua reflete e influencia as dinâmicas de poder, identidade e exclusão.

Além disso, discutir a EREER no ensino de língua espanhola estimula o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a discriminação e o racismo. Debates sobre o uso de termos pejorativos, a exclusão de variantes linguísticas ou a invisibilidade de grupos étnicos nas produções culturais ajudam os/as aprendizes a reconhecer as desigualdades sociais e a se posicionar contra elas. Esse processo transforma o ensino de espanhol em uma ferramenta de empoderamento, preparando cidadãos e cidadãs para agir em favor de uma sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 10.639, de janeiro de 2003. **Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de março de 2008. **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2021.

BOTELHO, Gabriela Rodrigues. **Unidade didática para formação intercultural de professores de espanhol - Salud y libertad: el pueblo gitano en España**. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17747>

CASSANY, Daniel; **CASTELLÀ**, Josep. Aproximación a la literacidad crítica literacidad. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010.

CODEGLIA, Ana Florencia. Letramento Crítico e Ensino de Língua Espanhola: Analisando Atividades de Leitura do Livro Didático *Cercanía Joven*. **Porto das Letras**, v. 1, n. 2, p. 22-45, 2015.

DA SILVA SANTOS, Ana Caroline; **DE SOUZA**, Lidiane Maria Ferreira. Rotas de fuga deleuzeanas como estratégia decolonial no ensino de língua espanhola no Brasil.

REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura - (<https://doi.org/10.29327/222332>) -Qualis B1., v. 4, n. 7, p. 146-156, 2019.

BENEDINI, Larissa Cristina A. de Oliveira; **GREGOLIN**, Isadora Valencise. Letramento crítico: uma proposta de abordagem para o ensino de língua espanhola. **Revista Ecos**, v. 23, n. 2, 2017

DUBOC, Ana Paula; **FERRAZ**, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, v. 1, n. 1.2011, 2011.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

PARAQUETT, Marcia. Thinking (and doing) otherwise com a língua dos hermanos. **Letras & Letras**, v. 35, 2019.

SAMPAIO, Flavia Coutinho Ferreira. Relações étnico-raciais e ensino de língua estrangeira: qual é o lugar da discussão racial na aula de espanhol? **Anais do VII SAPPIL-Estudos de Linguagem**, 2016.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; **MATOS**, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Belo Horizonte, ano 2, n. 2, set. 2019.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. **Nós do Sul na Educação Básica: suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol em contexto sergipano**. 2023. 460 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia. Acesso: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39175>.