

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

PEDRO AURÉLIO BRITES QUEVEDO VISENTINI

**¡ME GRITARON NEGRO Y LATINO!: A AFROLATINIDADE EM UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA AULA DE ESPANHOL**

**Bagé
2024**

PEDRO AURÉLIO BRITES QUEVEDO VISENTINI

**¡ME GRITARON NEGRO Y LATINO!: A AFROLATINIDADE EM UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA AULA DE ESPANHOL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Línguas Adicionais - Inglês e Espanhol e suas Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras - Línguas Adicionais.

Orientador: Sara dos Santos Mota

Coorientador: Isaphi Marlene Jardim Alvarez

**Bagé
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

V829m Visentini, Pedro Aurélio

¡Me Gritaron Negro y Latino!: a Afrolatinidade em
uma proposta de intervenção pedagógica na aula de
espanhol / Pedro Aurélio Visentini.

28 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) --
Universidade Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS
ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL E RESPECTIVAS
LITERATURAS, 2024.

"Orientação: Sara dos Santos Mota".

1. Ensino de espanhol. 2. Afrolatinidade. 3.
Decolonialidade. I. Título.

PEDRO AURÉLIO BRITES QUEVEDO VISENTINI

**¡ME GRITARON NEGRO Y LATINO!: A AFROLATINIDADE EM UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA AULA DE ESPANHOL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol e respectivas literaturas) da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras - Línguas Adicionais.

Dissertação defendida e aprovada em: 08 de julho de 2024.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Sara dos Santos Mota
Orientadora
(Unipampa)

Profa. Dra. Isaphi Marlene Jardim Alvarez
Coorientadora
(Unipampa)

Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles
(Unipampa)

Profa. Dra. Luciana Contreira Domingo
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **SARA DOS SANTOS MOTA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/07/2024, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/07/2024, às 15:07, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ISAPHI MARLENE JARDIM ALVAREZ, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/07/2024, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIANA CONTREIRA DOMINGO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/07/2024, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1478378** e o código CRC **447DC880**.

¡Me gritaron Negro y Latino!: a afrolatinidade em uma proposta de intervenção pedagógica na aula de espanhol

Pedro Aurélio Brites Quevedo Visentini¹

Sara dos Santos Mota²

Isaphi Marlene Jardim Alvarez³

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de intervenção pedagógica seguida de uma Unidade Didática voltada para o ensino de língua espanhola no 9º ano do Ensino Fundamental no contexto brasileiro, com enfoque na afrolatinidade e na cultura latino-americana. Inspirada na abordagem de Domingo e Cardozo (2023), na Linguística Aplicada Crítica de Moita Lopes (2006) e na conceitualização de cultura de Bennett (1998), a proposta visa valorizar a diversidade cultural e linguística no contexto específico do Rio Grande do Sul, destacando a importância de reconhecer e integrar as contribuições afrodescendentes e afrolatinas na formação da identidade latino-americana. O estudo contextualiza brevemente o espaço da língua espanhola no cenário educacional brasileiro atual, em especial a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ancorado em Mignolo (2011) e Walsh (2009), o trabalho discute como uma perspectiva decolonial pode contribuir para tornar o ensino da língua espanhola mais inclusivo e representativo, sobretudo no que diz respeito à presença afrodescendente e à cultura afrolatina na América Latina.

Palavras-chave: Ensino de espanhol; Afrolatinidade; Decolonialidade.

RESUMEN

Este artículo presenta una propuesta de intervención pedagógica seguida de una Unidad Didáctica centrada en la enseñanza del español en el 9º año de la Educación Básica en el contexto brasileño, con un enfoque en la afrolatinidad y la cultura latinoamericana. Inspirada en el enfoque de Domingo y Cardozo (2023), en la Linguística Aplicada Crítica de Moita Lopes (2006) y en la conceptualización de cultura de Bennett (1998), la propuesta tiene como objetivo promover la valorización

¹ Discente do Curso Letras Línguas Adicionais - Inglês e Espanhol e suas Respectivas Literaturas, na Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

² Orientadora.

³ Coorientadora.

de la diversidad cultural y lingüística del español latinoamericano en la región de *Rio Grande do Sul*. El estudio contextualiza brevemente el espacio del español en el escenario educativo brasileño actual, especialmente desde la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs). Basado en Mignolo (2011) y Walsh (2009), el trabajo discute cómo una perspectiva decolonial puede contribuir para hacer la enseñanza del español más inclusiva y representativa, especialmente en lo que respecta a la presencia afrodescendiente y la cultura afrolatina en América Latina.

Palabras clave: Enseñanza de español; Afrolatinidad; Decolonialidad.

ABSTRACT

This article presents a proposal for pedagogical intervention followed by a Didactic Unit focused on teaching Spanish in the 9th year of Elementary Education in the Brazilian context, with a focus on Afro-Latin identity and Latin American culture. Inspired by the approach of Domingo and Cardozo (2023), Critical Applied Linguistics by Moita Lopes (2006), and Bennett's cultural conceptualization (1991), the proposal aims to promote the appreciation of cultural and linguistic diversity of Latin American Spanish in the *Rio Grande do Sul* region. The study briefly contextualizes the space of Spanish in the current Brazilian educational scenario, especially through the National Common Curricular Base (BNCC) and National Curriculum Parameters (PCNs). Grounded in Mignolo (2011) and Walsh (2009), the paper discusses how a decolonial perspective can contribute to making Spanish teaching more inclusive and representative, particularly regarding Afro-descendant presence and Afro-Latin culture in Latin America.

Keywords: Spanish teaching; Afrolatinity; Decoloniality.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo expõe uma reflexão acerca do ensino de espanhol no Rio Grande do Sul, buscando ampliar a abordagem do ensino de língua espanhola, enfatizando uma perspectiva mais inclusiva, com ênfase nas variedades do espanhol latino-americano, mas especialmente focada no contexto da afrolatinidade, em contraposição a uma abordagem eurocêntrica tradicional. Fundamentado na abordagem da Linguística Aplicada crítica e indisciplinar, proposta por Moita Lopes

(2006), e nas classificações de cultura de Bennett (1998), buscamos compreender como o ensino de espanhol no RS, com uma perspectiva mais ampla e inclusiva para a América Latina, pode contribuir para a valorização da diversidade cultural e linguística presente na região, especialmente no que diz respeito à presença afrodescendente e à cultura afrolatina.

Faz-se necessário repensar o ensino de espanhol de forma a incorporar uma perspectiva que valorize as expressões culturais afrolatinas, mormente considerando a prevalência de negros e pardos na metade sul do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, este trabalho dialoga com estudos realizados por Ferreira (2016) e Paraquett (2019) sobre a afrolatinidade, bem como com as reflexões de Paraquett (2010) acerca da diversidade cultural.

Neste artigo, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental, organizada em uma unidade didática que busca auxiliar os professores de língua espanhola no ensino das culturas afrolatinas e caribenhas e, nessa perspectiva, amplia uma discussão sobre alguns aspectos das políticas linguísticas e educacionais relacionadas ao ensino de espanhol no Rio Grande do Sul. Além disso, o presente trabalho dialoga metodologicamente com o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL/PPGEL) da Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) ao apresentar uma proposta de intervenção, ao mesmo tempo em que se fundamenta na unidade didática realizada por Domingo e Cardozo (2023), buscando contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e culturalmente sensíveis.

A afrolatinidade representa a intersecção entre a identidade afro e a latino-americana, englobando uma multiplicidade de expressões culturais, históricas e linguísticas. Nesse contexto, há docentes e aprendizes de língua espanhola que tendem ou optam por escolher a variante peninsular para uso em contexto de ensino da língua espanhola. Essa opção tende a corroborar com a ideia de que há variantes de prestígio, negligenciando, por outro lado, os saberes e as contribuições culturais afro-latino-americanas, perpetuando assim, desigualdades e estereótipos, já que a variante hispano-americana ou castelhana é vista como impura ou incorreta (BOTANA, 2005 *apud* PARAQUETT, 2019, p.116).

Segundo Ofélia García (2009), essa prática reflete a imposição de uma hierarquia linguística que desvaloriza as variedades locais e reforça a hegemonia eurocêntrica. García argumenta que a educação bilíngue deve promover uma

pedagogia inclusiva que reconheça e valorize as diversas formas de espanhol faladas pelos alunos, por meio de práticas de *translanguaging* que legitimem e integrem essas variedades no processo educacional. Dessa forma, é possível desafiar as normas linguísticas tradicionais e celebrar a riqueza cultural e linguística das comunidades afro-latino-americanas.

Com base nas leituras realizadas, principalmente em **Thinking (and doing) otherwise com a língua dos hermanos** (PARAQUETT, 2019), **O Espanhol e a Afrolatinidade: “senderos de la diáspora negra”** (FERREIRA, 2016), reconhecemos a representatividade⁴ e inclusão da afrolatinidade nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas do ensino da língua espanhola e nos âmbitos acadêmicos do Nordeste brasileiro. Porém percebemos que no Rio Grande do Sul, existe uma falta de visibilidade afro, latina e afrolatina, em diversas instâncias. E, não obstante, baseando-se nas pesquisas realizadas na plataforma *Google Acadêmico*, percebemos que há uma carência de trabalhos sobre a afrolatinidade e o ensino de espanhol. E isso se dá, também, pela trajetória profissional do autor, ao ministrar aulas na língua alvo.

Em tempo, esperamos que este estudo contribua para um olhar mais acurado, que efetivamente auxilie no aprimoramento da língua espanhola, incentivando a valorização da diversidade cultural e promovendo uma perspectiva mais inclusiva, na mesma linha da visão crítica do currículo (TRIGUEIRO, 2018), já que o estado do Rio Grande do Sul possui 21% de pessoas que se autodeclaram pretas ou pardas (SCHAFFNER, 2023).

Apresentamos a justificativa deste trabalho em duas partes: sendo uma delas empírica, que se baseia nas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional do autor e a outra, de base teórica, a partir de buscas de publicações e leituras realizadas acerca do tema.

Relato minha trajetória acadêmica e profissional, destacando meu interesse inicial pela língua inglesa desde tenra idade. No entanto, ao ingressar no curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas na Universidade Federal do Pampa, tive um contato mais frequente com o espanhol e desenvolvi grande interesse por essa língua latina e pela cultura que a envolve.

⁴ Utilizamos a palavra “representatividade” como presença.

Confesso que devido a minha criação, não tive contato com espanhol ou figuras negras ou afrolatinas, visto que fui criado por uma família branca. Não percebia o quanto teria sido importante haver tido referências afro, latinoamericanas e afrolatinas em meus estudos sobre as línguas adicionais. Mas sempre tive curiosidade nas temáticas latinoamericanas e afro e ao começar a lecionar, tanto em inglês, em um curso de idiomas, quanto em espanhol no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola pública, busquei temas atuais e relevantes, e a questão da afrolatinidade teve ênfase devido à minha identidade como homem negro de pele clara, sul-americano e latino, o que me levou até a afrolatinidade.

Ouvi o termo afrolatinidade pela primeira vez em 2015/2016 ao ver um reality show norte-americano *Love & Hip Hop: New York* (season 6), que foca principalmente em música. Trata-se de reality que conta com elenco majoritariamente negro e alguns de seus membros são porto-riquenhos ou com pais latinos, um exemplo disso é a cantora famosa Cardi B. Depois disso, ouvi novamente o termo durante a exibição do mesmo show, em Miami, pela cantora Amara La Negra. A partir dessas duas audições e das falas dos artistas, comecei a me sentir desconfortável e a refletir sobre o termo afrolatinidade, assim como pensar na realidade de eu também ser afrolatino. Depois desses fatos terem suscitado em mim algumas reflexões, procuro trazer algo sobre o tema em meus trabalhos da universidade e nas aulas que ministro, desde que o tema tenha relação com a nossa cultura latina/brasileira ou com a cultura africana/afro, como ritmos, danças, comidas, vocábulos, etc.

Para embasar a justificativa teórica do trabalho, foi realizado um levantamento na plataforma *Google Acadêmico*, em português. Inicialmente, foram pesquisados descritores em língua portuguesa relacionados ao ensino de espanhol - aulas de espanhol, ensino de espanhol, espanhol na escola - seguidos pela busca de estudos sobre o ensino de espanhol juntamente com a afrolatinidade - com os descritores espanhol e afrolatinidade, afrolatinidade na educação e, por fim, foram pesquisados descritores relacionados ao ensino de espanhol no Brasil e no Rio Grande do Sul - ensino de espanhol no Sul do Brasil, espanhol na escola pública do Rio Grande do Sul.

Os resultados indicaram um número significativo, 20 trabalhos, sobre o ensino de espanhol no contexto brasileiro e riograndense, mas dos 20, somente 3 versam

sobre a afrolatinidade. Essa lacuna pressupõe a identificação de uma tendência no Brasil de “isolar e ignorar sua própria diversidade linguística, incluindo as línguas indígenas e as línguas de imigração/estrangeiras”, conforme menciona Souza (2017, p.43).

Para além do exposto, uma outra justificativa que surgiu e me motivou foi a leitura do estudo sobre proposta de intervenção pedagógica, realizado por Dutra (2021), resultando na criação de uma unidade didática focada em conteúdos envolvendo América Latina e a temática da afro-latinidade, cuja base é a unidade didática criada por Domingo e Cardozo (2023).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos fundamentais que orientam a educação no Brasil, estabelecendo diretrizes para promover a qualidade e a equidade na educação básica. No entanto, a ausência da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nesses documentos levanta questões sobre a importância do espanhol como uma língua estrangeira relevante para os estudantes brasileiros, especialmente considerando a proximidade geográfica e cultural com países hispanofalantes. Essa exclusão pode limitar o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais para a integração regional e global dos estudantes. Paralelamente, tanto a BNCC quanto os PCNs reconhecem a importância de abordar as questões étnico-raciais e a valorização da diversidade como princípios fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva e para o combate ao racismo. A inclusão de conteúdos que promovam o conhecimento e o respeito às diferentes culturas e etnias é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, é necessário que políticas públicas valorizem e incentivem o ensino do espanhol, assim como a abordagem das questões étnico-raciais, garantindo uma formação abrangente e conectada com a realidade multicultural do Brasil e da América Latina.

2.1 BNCC e PCNs: o espaço da língua espanhola

De acordo com o exposto por Oliveira (2010, p. 95), entendemos que políticas públicas educacionais são todas ações: “que um governo faz ou deixa de fazer em educação”. Desse modo, políticas públicas educacionais orientam e regulam as ações governamentais no sentido de promover a qualidade, a equidade e o acesso à educação em uma determinada sociedade.

No contexto das políticas públicas educacionais e das questões étnico-raciais, é importante considerar o lugar do espanhol, especialmente em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do ano de 1997, no Brasil.

A BNCC (2017) é um documento que estabelece as diretrizes para a educação básica no país, definindo as competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação. No entanto, a BNCC não menciona explicitamente o ensino da língua espanhola como uma disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino.

Já os PCNs (1997) são documentos que orientam os currículos escolares nas diferentes etapas da educação básica. Os PCNs de Língua Estrangeira, por exemplo, estabelecem a importância do ensino de uma língua estrangeira moderna, mas sem especificar a obrigatoriedade do espanhol ou de nenhuma outra língua estrangeira, pois se encontravam de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases vigente na época (9394/96).

Essa ausência de obrigatoriedade do ensino da língua espanhola na BNCC e nos PCNs tem gerado fragilidades e tensões em relação à sua presença no currículo escolar brasileiro. Essa falta de prioridade para o espanhol pode ser percebida em processos seletivos como o ENEM e os vestibulares, nos quais a presença do espanhol é limitada e muitas vezes não é contemplada.

Tal situação levanta questões sobre a importância do espanhol como uma língua estrangeira relevante para os estudantes brasileiros, especialmente considerando a proximidade geográfica e cultural com países hispano-falantes. A falta de inclusão do espanhol nos exames e processos seletivos pode reforçar a ideia de que o seu estudo não é prioritário, perpetuando assim uma lacuna no conhecimento linguístico e cultural dos estudantes brasileiros.

Diante dessa fragilidade da presença do espanhol, algumas iniciativas têm surgido para promover o ensino e o reconhecimento da língua. É importante que sejam formuladas políticas públicas que valorizem e incentivem o aprendizado do espanhol, visando uma formação mais abrangente e conectada com a realidade multicultural do Brasil e da América Latina, como sugere Ávila (2022).

Essas iniciativas podem incluir ações como a implementação de programas de ensino do espanhol nas escolas, a capacitação de professores, a criação de parcerias com instituições de ensino e cultura hispano-falantes, bem como a inclusão do espanhol como opção nos exames e processos seletivos, garantindo assim uma maior representatividade das línguas estrangeiras e a diversificação das oportunidades de estudo para os alunos brasileiros (SOUZA, 2017).

A Lei do Espanhol, como ficou conhecida, aprovou a oferta obrigatória da língua em questão pelas escolas de Ensino Médio, porém não exigia a matrícula obrigatória por parte dos alunos. Vê-se, contudo, que a Lei 11.161/2005 não conseguiu ter sua implementação concluída no tempo adequado (visto que o prazo para implementá-la previa cinco anos após sua promulgação), devido

[...] à falta de profissionais habilitados para ministrar disciplinas e por resistências encontradas em instituições de ensino, por compreenderem como algo não viável a adição de disciplinas específicas, neste caso, a língua espanhola. (SOUZA, 2017, p.44)

A Medida Provisória (MPV) 746 de 22 de setembro de 2016 e a Lei N°13.415 de 16 de fevereiro de 2017 foram as responsáveis pela revogação da nomeada “Lei do Espanhol” de 2005 e ambas focam bastante no monolinguismo e mostram somente o inglês como uma língua funcional e ideológica (SOUZA, 2017).

2.2 BNCC e PCNs: o espaço das questões étnico-raciais

Considerando que a BNCC e os PCNs são documentos suleadores da educação no Brasil, o espaço dedicado às questões étnico-raciais nessas diretrizes, é fundamental para promover a valorização da diversidade e combater o racismo no ambiente educacional.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância de trabalhar as questões étnico-raciais e a valorização da diversidade como um dos princípios

fundamentais da educação brasileira. Além disso, enfatiza a necessidade de promover uma educação que respeite e valorize a pluralidade cultural, étnica e racial do país, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (BRASIL, 2017). Nesse contexto, a pedagogia culturalmente relevante de Gloria Ladson-Billings se torna especialmente pertinente, pois enfatiza a importância de uma educação que valorize e respeite as diferentes culturas e experiências dos estudantes. Segundo Ladson-Billings (1995), uma pedagogia culturalmente relevante não só melhora o desempenho acadêmico, mas também ajuda a construir identidades positivas e um senso de pertencimento entre os alunos de diferentes origens culturais.

Os PCNs, por sua vez, no contexto das questões étnico-raciais, destacam a importância de incluir conteúdos que promovam o conhecimento e o respeito às diferentes culturas e etnias presentes na sociedade brasileira. Eles propõem a superação de estereótipos e preconceitos raciais, a valorização das contribuições históricas, culturais e sociais dos afrodescendentes, indígenas e outras etnias, bem como a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação (BRASIL, 1998, p.7).

Tanto a BNCC quanto os PCNs reconhecem que o espaço das questões étnico-raciais no currículo escolar é fundamental para combater o racismo, construir uma educação mais inclusiva e preparar os estudantes para viver em uma sociedade diversa. Eles destacam a importância de abordar a história, a cultura, as lutas e as conquistas das diferentes etnias, promovendo uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais e estimulando a valorização da diversidade.

Nesse sentido, para efetivar o espaço das questões étnico-raciais no currículo escolar, é necessário que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas e materiais didáticos que contemplem esses temas de forma transversal e interdisciplinar. Além disso, é essencial investir na formação dos professores, proporcionando a eles conhecimentos, habilidades e estratégias pedagógicas para trabalhar de forma sensível e eficaz com as questões étnico-raciais em sala de aula.

Como uma forma de inserir as questões étnico-raciais na educação, temos a Lei nº 10.639/03, a qual torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2003). Dessa forma, tanto nessa lei quanto nos referidos documentos orientadores (BNCC e PCNs), o espaço dedicado a essas questões oferece uma oportunidade para que as escolas e educadores atuem de forma

comprometida com a promoção da igualdade racial e a construção de uma sociedade mais igualitária.

É nessa direção que este trabalho pretende dar subsídios aos professores e contribuir para um ensino de língua espanhola, voltado não somente ao desenvolvimento das competências linguísticas, mas também à valorização da afrolatinidade e da cultura latinoamericana.

3 METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Após realizarmos o levantamento de estudos na plataforma *Google Acadêmico*, nos deparamos com o estudo de Ferreira (2016), que propôs uma intervenção pedagógica envolvendo identidade e cultura afrolatina em um dos campi do Instituto Federal da Bahia (IFBA).

Elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica destinada ao nono ano do Ensino Médio, que resultou na criação de uma unidade didática. Essa unidade envolve o ensino de língua espanhola e a cultura afrolatina, considerando as manifestações de matriz africana⁵ do extremo sul do Brasil, região do país, onde nos encontramos localizados.

Nesse sentido, recorreremos ao que afirma Dutra para apontar o que entendemos por pesquisas do tipo intervenção pedagógica, isto é, “que envolvem o planejamento e a implementação de interferências, mudanças, com vista à geração de melhorias nos processos de aprendizagem dos participantes, e a avaliação dos efeitos dessas interferências (DUTRA, 2022, p.6-7).

Convém esclarecer que o alcance de nosso trabalho limita-se à elaboração da proposta de intervenção pedagógica, sem aplicação, seguida da referida unidade. Como base para esta última, utilizamos como inspiração a proposta de guia pedagógico criado por Domingo e Cardozo (2023), *De la mano de Kito*, e o livro *As Descobertas de Kito* (2021) de Douglas Coelho, já que ambos abordam de conceitos e questões raciais afro-brasileiras e afrolatinas nas suas construções. Ademais, com base na BNCC, utilizamos três códigos para sulear a estruturação da proposta:

(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados,

⁵ Baseado na Lei nº 10.639/03, entendemos por manifestações de matriz africana manifestações religiosas, musicais/rítmicas, culinárias, vestimentas, etc.

evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.

(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.

(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas. (BRASIL, 2018)⁶

Abaixo, apresentamos a descrição das etapas da proposta de intervenção:

OBJETIVO GERAL	Fomentar o pensamento crítico-reflexivo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no contexto brasileiro, acerca da afrolatinidade e do reconhecimento identitário afrolatino.
ETAPA 1 - <i>Sensibilización y Contextualización</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar os alunos sobre a temática racial e afrolatina; • Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre temática racial e afrolatina; • Apresentar conceitos de afrodiáspora e afrocentralidade; • Sensibilizar os alunos sobre identidades latino americanas.
ETAPA 2 - <i>Exploración y Profundización</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elucidar e agregar ideias sobre o que é afrolatinidade com os alunos; • Questionar sobre as expressões de cultura africana no Brasil (especialmente no Sul); • Questionar sobre as expressões de cultura latina no Brasil (especialmente no Sul);
ETAPA 3 - <i>Evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar a criação de materiais multimodais⁷.

⁶ Os códigos da BNCC estão voltados para a língua inglesa, mas para a criação da Unidade Didática, os alteramos para “língua espanhola”.

⁷ Para mais informações sobre multimodalidade, veja Roxane Rojo e Eduardo Moura.

4 APORTE TEÓRICO UNIDADE DIDÁTICA: "Identities en movimiento: descubriendo la afrolatinidad"

A unidade didática “Identities en movimiento: descubriendo la afrolatinidad” propõe uma abordagem pedagógica inovadora que integra o ensino de línguas adicionais à reflexão sobre afrolatinidade e temas transversais. Ao explorar a afrolatinidade, entendida como a intersecção entre as culturas africanas e latino-americanas, destacamos sua importância não apenas no Nordeste do Brasil, mas também em outras regiões do país onde sua visibilidade é limitada. Optamos pela elaboração de uma unidade didática (e não uma sequência, por exemplo), porque nos valem do entendimento de Matos (2014), onde a autora afirma que para a:

[...] elaboração da UD, primeiramente é necessária a preparação de três blocos, que coincidem com o planejamento: o da preparação, o das atividades e o da produção final. [...] Durante todo o processo de produção e aplicação da UD, o professor precisa avaliar seu andamento, para que qualquer problema detectado possa ser solucionado no decorrer de sua elaboração ou aplicação. A característica principal da UD é a sua flexibilidade, pois o professor precisa estar livre para adequá-la às necessidades que possam surgir. (MATOS, 2014, p. 177)

Sob a perspectiva dos temas contemporâneos transversais da BNCC, especialmente o multiculturalismo, buscamos promover uma educação inclusiva e antirracista⁸. Além disso, ao adotar uma perspectiva decolonial no ensino de línguas, desafiamos as hegemonias linguísticas e culturais impostas pelo colonialismo, valorizando as contribuições das culturas afrodescendentes para a identidade latino-americana.

4.1 Afrolatinidade⁹ e o ensino de línguas adicionais¹⁰

Compreendemos por afrolatinidade o produto da união/miscigenação das culturas africanas com as culturas latino-americanas e, nos últimos anos, percebemos que vários trabalhos acadêmicos têm versado sobre a afrolatinidade, mas na sua maioria, estão focados principalmente na região Nordeste do país. Identificamos, também, que há uma falta de visibilidade sobre a questão em outras regiões do Brasil e por isso, propusemos relacionar o ensino de língua espanhola a afrolatinidade e temas transversais.

⁸ Para mais informações, ler Sâmia Machado Reis da Conceição: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/5846>

⁹ O conceito de Afrolatinidade será apresentado mais adiante, na seção 4.3 Afrolatinidade.

¹⁰ Utilizaremos o termo *Línguas Adicionais* e não *Línguas Estrangeiras*.

A abordagem da afrolatinidade em relação aos temas transversais, especialmente a diversidade, é de extrema relevância para a promoção de uma educação inclusiva e antirracista, visto que

O sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra. (CAVALLEIRO, 2005, p.68)

Com isso em mente, nos debruçamos sobre os temas contemporâneos transversais (TCTs) conforme definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco no Multiculturalismo. Para integrar a afrolatinidade no contexto dos temas transversais, é essencial considerar tanto a afrodiáspora quanto a afrocentralidade. A afrodiáspora nos remete à dispersão da população africana ao redor do mundo, incluindo a presença significativa de comunidades afrodescendentes na América Latina, resultante dos períodos de escravidão e colonização (BRASIL, 2023). Reconhecer a afro diáspora amplia nossa compreensão da história e influência das culturas africanas na formação das identidades latino-americanas. Por sua vez, a afrocentralidade destaca a importância de colocar a experiência afrodescendente no centro das narrativas históricas, culturais e sociais, desafiando estruturas dominantes que tendem a marginalizar ou invisibilizar essas comunidades (REIS, SILVA e ALMEIDA, 2020).

Ao incluir tanto a afrodiáspora quanto a afrocentralidade no contexto dos temas transversais e da afrolatinidade, podemos enriquecer a discussão sobre diversidade étnico-racial, fortalecer a identidade afrolatino-americana e trabalhar para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

4.2 Perspectiva decolonial no ensino de línguas na América Latina

Esta seção tratará do ensino de línguas sob uma perspectiva decolonial, dialogando com a proposta conceitual de Catherine Walsh (2009). Conforme a autora, a decolonialidade visa, por meio de uma visão crítica, desafiar as hierarquias atuais, propondo reconhecer e dar valor a culturas consideradas como subalternas. Ademais, para Mignolo (2011 *apud* SOUZA, 2022, p.152) “o pensamento decolonial

se relaciona à experiência colonial nas Américas, ao pensamento indígena e afro-caribenho que marca sua colonização”. Coadunamos com as ideias de Walsh (2009) e Mignolo (2011), alinhando-nos à perspectiva decolonial suleada, visto que:

[...] trabalhos sobre sexo e gênero, racismo, proletarização do professor, a exclusão e o ensino na escola pública, a interculturalidade na produção de textos escolares, na formação de docentes, nos currículos da escola, são temas atraentes para linguistas aplicados que querem olhar, com olhos do Sul, para o Sul [...] (KLEIMAN, 2013, p.50).

A perspectiva decolonial no ensino de línguas na América Latina, sob a ótica da perspectiva suleada, é uma abordagem que questiona e busca superar a hegemonia linguística e cultural imposta pelo colonialismo e pelo eurocentrismo (SANCHES, 2022). Essa perspectiva se baseia nas teorias da Linguística Aplicada Crítica, sendo o trabalho do pesquisador e linguista brasileiro Moita Lopes (1996) uma importante referência nesse campo.

A Linguística Aplicada Crítica busca analisar e problematizar as relações de poder presentes no ensino e aprendizagem de línguas, considerando as questões políticas, sociais e culturais envolvidas. No contexto da América Latina, a perspectiva decolonial, conforme discutida por Lélia Gonzalez (1988), coloca em pauta a necessidade de valorizar as línguas e culturas locais, historicamente marginalizadas em relação às línguas e culturas dominantes, como o espanhol e o português. Gonzalez, com seu conceito de "amefricanidade", enfatiza a importância de reconhecer e valorizar as contribuições das culturas afrodescendentes na construção da identidade latino-americana. Ela argumenta que a descolonização do pensamento deve incluir a revalorização das tradições e saberes locais, promovendo uma visão inclusiva e diversa que desafie a hegemonia eurocêntrica e celebre a rica herança cultural das comunidades afrodescendentes.

Ao adotar uma abordagem decolonial no ensino de línguas (WALSH, 2009), busca-se romper com a visão eurocêntrica e colonialista, que muitas vezes impõe a ideia de que apenas as línguas europeias são consideradas superiores ou mais importantes. Nesse sentido, é fundamental valorizar as línguas e culturas dos povos indígenas, afrodescendentes e demais grupos étnicos presentes na América Latina, reconhecendo suas contribuições linguísticas e culturais para a construção da identidade latino-americana.

Além disso, a perspectiva decolonial no ensino de línguas busca promover a autonomia dos estudantes, incentivando-os a refletir sobre sua própria realidade

linguística e cultural, e a se posicionarem de forma crítica diante das estruturas de poder presentes na sociedade. Propõe-se um ensino de línguas que seja relevante, significativo e contextualizado, abordando temas como identidade, diversidade linguística, interculturalidade e justiça social. No trabalho de Moita Lopes (1996), há uma ênfase na importância de se considerar as vozes e experiências dos estudantes como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Assim, este trabalho se conecta a essa visão, pois estamos buscando reconhecer a cultura afrolatina e todos os seus artefatos culturais, conforme apontam (MAGALHÃES; RIBEIRO, 2013, p. 45):

[...] estamos caracterizando os artefatos culturais como resultados de um processo de construção social. Nessa perspectiva, as revistas, programas de televisão, músicas, imagens, livros, filmes, jornais, entre outros são considerados artefatos culturais, pois são constituídos por representações produzidas a partir de significados que circulam na cultura. Ao entendermos que a linguagem constitui os objetos de que fala, entendemos que os artefatos culturais produzem significados do que é ser homem, mulher, homossexual, negro, índio, gaúcho, entre outras identidades. São essas construções, produzidas no interior de determinados discursos e práticas sociais imbricadas em relações de poder, que instituem os sujeitos e a cultura. Tais artefatos contêm pedagogias culturais que ensinam modos de ser, estar e entender o mundo, construindo e reproduzindo significados sociais.

Ou seja, tudo o que circula de costumes afro latinos na nossa sociedade, incluindo roupas, ritmos, comidas, danças, lendas, crenças, etc.

4.3 Afrolatinidade e cultura afrolatina

A afrolatinidade é um conceito que se refere à identidade, cultura e experiências dos afrodescendentes na América Latina. É um termo que reconhece a presença e a contribuição dos afrodescendentes na formação e desenvolvimento dos países latino-americanos, destacando a interseção entre a herança africana e as culturas latinas, como explicita Ferreira (2016).

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (2021), a população afrodescendente na América Latina é diversa e variada, com raízes ancestrais provenientes de diferentes regiões da África. Ao longo da história, os afrodescendentes enfrentaram discriminação, marginalização e exclusão social em

muitos países latino-americanos¹¹. No entanto, eles também têm desempenhado um papel importante na cultura, música, dança, religião, culinária e na construção das identidades nacionais e regionais.

A afrolatinidade busca valorizar e promover o orgulho da herança africana na América Latina, reconhecendo a importância da diversidade étnica e cultural dentro da comunidade afrolatina. Também procura combater o racismo, a discriminação e a desigualdade enfrentados pelos afrodescendentes, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades.

Buscamos utilizar dos conceitos de cultura propostos por Bennett (1998) onde o autor divide cultura em duas seções: a “Cultura” e a “cultura”, sendo a primeira considerada cultura objetiva, que consiste em sistemas sociais, políticos, econômicos e linguísticos de determinado grupo; e o segundo, cultura subjetiva, que abrange aspectos psicológicos e comportamentais de um grupo (BENNETT, 1998, p. 2).

O conceito de afrolatinidade tem ganhado cada vez mais visibilidade e espaço nas discussões acadêmicas, artísticas e políticas. Movimentos sociais, organizações afrodescendentes e intelectuais têm trabalhado para destacar a história e as contribuições realizadas por afrolatinos, além de buscar o reconhecimento e o respeito de suas identidades culturais. Alguns nomes que podemos citar são Victoria Santa Cruz (poeta, coreógrafa, folclorista, estilista e ativista afroperuana) com seu poema *Me gritaron negra* (1960), Amara La Negra (cantora, atriz, dançarina, autora e apresentadora de televisão americana), Martina Arroyo (uma das primeiras cantoras de ópera negras), José Celso Barbosa (médico e político portorriquenho), entre muitos outros.¹²

No contexto educacional, a afrolatinidade pode ser abordada como um tema transversal, integrado ao currículo escolar, buscando promover a valorização da diversidade étnico-racial, como afirma Ferreira (2016). O ensino da história afrolatina, a literatura afrodescendente, a arte, a música e outras expressões culturais são formas de transmitir e valorizar a afrolatinidade nas salas de aula.

¹¹ Para mais sobre a situação de afrodescendentes na América Latina, acesse: WB (World Bank) (2018), *Afro-descendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion*, Washington, DC. Disponible [en línea] <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30201>

¹² Para mais informações, acessar:

<https://www.aarp.org/espanol/politica/historia/info-2016/afrolatinos-famosos-estados-unidos-fotos.html>

Em nosso entendimento, ao reconhecer e celebrar a afrolatinidade, é possível contribuir para a construção de sociedades onde todas as pessoas sejam valorizadas e identificadas em sua diversidade cultural e étnica. E é imprescindível que conectemos a Afro-latinidade e os temas transversais, de modo a reconhecer o que os países latino-americanos e conseqüentemente, seus povos trazem (BRASIL, 2019a).

5 UNIDADE DIDÁTICA “Identidades en movimiento: descubriendo la afrolatinidad”: palabras ao/à professor/professora

Nesta unidade didática, vamos explorar a sensibilização e aprofundamento sobre a temática racial e afrolatina, com foco especial na experiência afrolatina no Brasil, especialmente no Sul do país. A unidade didática tem como público alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e preferencialmente, que já tenham tido aulas de espanhol em seus anos anteriores.

O material produzido apresenta o uso de três cores: azul, vermelho e amarelo. Respectivamente, as três representam o oceano (azul) que nos trouxe até essas terras, o sangue derramado (vermelho) dos nossos ancestrais e o ouro (amarelo), uma pequena lembrança dos nossos tempos áureos nas realezas africanas. Também fizemos uso de avatares autorais, todos representados como pessoas pretas, de diferentes tons de pele e estilos de cabelo e vestimentas, demonstrando a variedade que temos em nossas terras.

Figura 1 - Apresentação das cores sendo usadas na Unidad Didáctica.



Fonte: Visentini (2024, p. 3)

Na primeira etapa, ***Sensibilización y Contextualización***, temos duas unidades: ***Unidad 1: Los Negros en América*** - Nesta unidade, daremos os primeiros passos na jornada de compreensão da temática racial e afro. Através de uma conversa introdutória, vamos mergulhar na importância de abordar esses temas de maneira sensível e respeitosa, reconhecendo a diversidade étnica e cultural que configura nossa sociedade. Além disso, vamos realizar uma discussão grupal para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, permitindo-nos entender melhor suas percepções e experiências prévias; e na ***Unidad 2: ¡Me gritaron Negro y Latino!*** - aprofundaremos nossos conhecimentos ao apresentar e construir junto aos alunos o conceito de afrodíspora. Este conceito nos ajudará a compreender a dispersão da população de ascendência africana pelo mundo e a centralidade da experiência africana na formação de identidades. Além disso, vamos sensibilizar os estudantes para as identidades latinoamericanas, reconhecendo a riqueza e diversidade cultural que caracterizam nossa região. Através de apresentações de conceitos e atividades de sensibilização, vamos explorar esses temas de maneira significativa e ampliando para a reflexão.

Ao final desta *unidad*, convidamos os alunos a refletirem sobre o próprio aprendizado utilizando as seguintes dimensões, descritas a seguir, divididas em quatro níveis de escala (*Bueno, Satisfactorio, Mediano e Insuficiente*):

Comprensión de la Temática Racial y Afrolatina:

Nesta dimensão, avaliaremos sua compreensão da história, experiências e contribuições da comunidade afrolatina. Esperamos que você demonstre uma compreensão sólida das questões raciais na América Latina, incluindo a história da diáspora africana, as lutas por reconhecimento e direitos, e a importância da afrodescendência na formação das identidades latinoamericanas. Isso envolve não apenas o conhecimento teórico, mas também a capacidade de aplicar esses conceitos à análise de situações e contextos diversos.

Participación en las Actividades:

Esta dimensão avalia sua participação ativa nas discussões e atividades propostas ao longo da unidade. Esperamos que você tenha contribuído de maneira significativa para as interações em sala de aula, compartilhando ideias, respondendo perguntas, e colaborando com seus colegas. A participação não se limita à

quantidade de intervenções, mas também à qualidade do engajamento e à capacidade de enriquecer as discussões com perspectivas relevantes e construtivas.

Reflexión Personal:

Reflexão pessoal é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda dos temas discutidos. Nesta dimensão, avaliaremos sua capacidade de refletir sobre seus próprios preconceitos, experiências e aprendizados durante a unidade. Esperamos que suas reflexões sejam genuínas, profundas e críticas, demonstrando uma abertura para o autoconhecimento e para a transformação pessoal.

Comprensión de los Conceptos Fundamentales:

A compreensão dos conceitos chave abordados na unidade é essencial para o aprendizado significativo. Nesta dimensão, avaliaremos sua capacidade de definir, explicar e aplicar os conceitos fundamentais relacionados à temática racial e afro-latina. Esperamos que você demonstre um entendimento claro e preciso dos termos e teorias discutidos, assim como sua habilidade em relacioná-los a exemplos concretos e contextos variados.

Sensibilización y Empatía:

Esta dimensão avalia sua capacidade de mostrar sensibilidade e empatia em relação às experiências e perspectivas dos outros, especialmente em contextos de diversidade cultural e racial. Esperamos que você demonstre um interesse genuíno em compreender as experiências dos seus colegas e em reconhecer suas diferentes realidades. Isso envolve não apenas a tolerância, mas também a disposição para aprender com as diferenças e para contribuir para um ambiente inclusivo e respeitoso.

Na segunda etapa, ***Exploración y Profundización***, temos a ***Unidad 3: Afrolatinidad en evidencia***, onde nos aprofundaremos na compreensão da afrolatinidade, buscando esclarecer e ampliar nossas ideias sobre esse tema complexo. Através de discussões guiadas e exploração de expressões culturais, vamos refletir sobre como a afrolatinidade se manifesta em diferentes aspectos da vida cotidiana, reconhecendo sua importância e relevância em nossa sociedade.

Por fim, na ***Etapa 3: Evaluación***, a última unidade, ***Unidad 4: Más allá de la conciencia: Cultura Afrolatina en Brasil*** será o momento de refletir sobre o que aprendemos ao longo da unidade, destacando os principais *insights* e aprendizados adquiridos. Através de atividades de reflexão sobre *lo aprendido*, revisaremos os conceitos e temas abordados, preparando-nos para o *Portafolio Creativo*. Neste momento, os alunos serão desafiados a demonstrar sua compreensão de maneira criativa e holística, criando um portfólio que inclua uma variedade de trabalhos embasados nas unidades anteriores. Considerando as múltiplas possibilidades de adaptação desta unidade didática pelo docente de língua espanhola, este portfólio pode conter reflexões escritas, obras de arte, entrevistas realizadas e qualquer outra atividade produzida ao longo das unidades. Esta é uma oportunidade para os alunos mostrarem sua criatividade e autoria, destacando suas experiências e aprendizados. Com essa abordagem integral no ensino de língua espanhola, esperamos promover um maior entendimento e apreço pelas identidades afrolatinas, preparando nossos alunos para serem cidadãos mais conscientes e respeitosos com a diversidade cultural.

6 CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, exploramos a afrolatinidade como um conceito central para a promoção da diversidade étnico-racial e cultural no contexto educacional brasileiro, especialmente no Sul do país. Fundamentados na Linguística Aplicada Crítica e em estudos sobre decolonialidade no ensino de línguas, elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica, destacando a importância de integrar o ensino de espanhol no 9º ano do Ensino Fundamental, com a reflexão sobre identidade afrolatina e temas contemporâneos transversais da BNCC.

A criação da unidade didática "Identidades en movimiento: descubriendo la afrolatinidad" visa sensibilizar e aprofundar o entendimento dos alunos sobre a afrolatinidade, buscando reconhecer e valorizar as contribuições das culturas afrodescendentes para a formação da identidade latino-americana. Por meio de atividades sensíveis e reflexivas, os alunos são incentivados não apenas a conhecer, mas também a se identificar com essas expressões culturais, promovendo um ambiente educacional inclusivo e antirracista.

A perspectiva decolonial adotada na abordagem do ensino de línguas na América Latina desafia as hegemonias linguísticas e culturais impostas pelo colonialismo, enfatizando a importância de valorizar as línguas e culturas locais historicamente marginalizadas. Isso não apenas enriquece o currículo escolar, mas também fortalece a autoestima e o reconhecimento identitário dos estudantes afrolatinos.

Portanto, ao integrar a afrolatinidade aos temas transversais da BNCC, estamos não apenas cumprindo um dever educacional, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as identidades são respeitadas e valorizadas. Este trabalho não se encerra com a proposta de intervenção pedagógica, mas se estende ao desafio contínuo de transformar as práticas educativas em instrumentos efetivos de promoção da diversidade e inclusão social.

Espera-se que este estudo inspire novas abordagens pedagógicas e pesquisas que ampliem o entendimento sobre afrolatinidade e seu impacto na formação de identidades na América Latina. Afinal, somente através do reconhecimento e celebração de nossa diversidade étnico-cultural poderemos construir um futuro mais justo e igualitário para todos.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Ariadne Beatriz. **Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis: a construção de uma docência crítica**. 2022. 237 páginas. (Dissertação de mestrado) - UNESP, Presidente Prudente, SP, 2022.

BENNETT, Milton, James. Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.). **Basic concepts of intercultural communication: Selected readings**. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. Disponível em: https://catalog.library.vanderbilt.edu/discovery/fulldisplay/alma991043337332503276/01VAN_INST:vanui Acesso em: 18 junho 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura

Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm Acesso em: 18 junho 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 junho 2024.

BRASIL. Ministério do Turismo. Fundação Cultural Palmares. **Diáspora Africana: Você sabe o que é?** Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/diaspora-africana-voce-sabe-o-que-e>. Acesso em: 19 abril 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639-03**. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade - Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005

COELHO, Douglas. Ilustrações de Luiz Gustavo Paulino de Almeida. **As descobertas de Kito**. Araraquara: Letraria, 2021.

CONCEIÇÃO, Sâmia Machado Reis da. **Percursos formativos em educação antirracista e letramento literário na construção de uma proposta pedagógica com literatura infantil**. 123p. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) - Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/5846> Acesso em: 7 junho 2023.

DOMINGO, Luciana; CARDOZO, Renan (org.). **De la mano de Kito: Guía didáctica para la enseñanza de español afro-referenciado**. [Jaguarão]: [Edição dos Autores], 2023. E-book. 51p. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/8087> Acesso em: 10 junho 2023.

DUTRA, Eduardo de O. Uma proposta de estrutura de intervenção pedagógica para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais: algumas considerações investigativas. **Trem de Letras**, v. 8, n. 3, p. e021007, 30 dez. 2021. Acesso em: 6 junho 2023.

FERREIRA, Deise Viana. **O espanhol e a afro-latinidade: "senderos de la diáspora negra"**. 9 de março de 2020. 137 páginas. (Dissertação) UFBA, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31591> Acesso em: 15 abril 2023.

GAÚCHAZH. **RS tem 21% da população preta ou parda**, aponta IBGE. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2023/12/rs-tem-21-da-populacao-preta-ou-parda-aponta-ibge-clqilipq10021013lxonmjufk.html>. Acesso em: 19 abril 2024.

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

KLEIMAN, Ângela. "Linguística Aplicada: Suas Faces e Interfaces". In: Almeida, Livia M. F. de; Gimenez, Telma. **Linguística Aplicada: Suas Faces e Interfaces**. Campinas: Pontes, 2013, p. 50.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. **American Educational Research Journal**, v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Artefatos culturais: algumas possibilidades para promoção de uma educação para sexualidade. **Rev. Diversidade e Educação**, v.1, n.1, p. 45-46, jan./jun. 2013.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Abehache**, ano 4, n.6, 2014, p. 165-185.

MIGNOLO, Walter. D. Epistemic disobedience and the decolonial option: a manifesto. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World** 1, 2011, p. 3-23.

MOITA LOPES, Luis Paulo de. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva histórica. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (2021, 3 de dezembro). **Pessoas afrodescendentes nos países latino-americanos vivem em condições de saúde desfavoráveis, segundo novo relatório da OPAS**. PAHO.org. Recuperado de <https://www.paho.org/pt/noticias/3-12-2021-pessoas-afrodescendentes-nos-paises-latino-americanos-vivem-em-condicoes> Acesso em: 10 mai. 2023.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva e GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33957> Acesso em: 10 maio 2023.

PARAQUETT, Marcia. Thinking (and doing) otherwise com a língua dos hermanos. O Espanhol na pesquisa e nas políticas linguísticas do Brasil. In: **Revista Letras & Letras**, Universidade Federal de Uberlândia, 2019, p.109-136. ISSN 1981-5239 <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/48988/27242> Acesso em: 09 junho 2023.

REIS, Maria Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales. Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. **Revista Teias**, [S. l.], v. 21, n. 62, p. 131-143, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.49419. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49419>. Acesso em: 28 junho 2024.

SANCHES, Gabriel. Decolonialidade no ensino de línguas: um olhar para a formação docente através de uma narrativa autobiográfica. **Travessias**, 16, 41-56. 10.48075/rt.v16i2.29166, 2022. DOI: 10.48075/rt.v16i2.29166. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/29166> Acesso em: 10 maio 2023.

SOUZA, Henry Daniel Lorencena. La reforma de la Enseñanza Media y la muerte de la pluralidad lingüística en la Educación Brasileña. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**. Año 9, Volumen 9, diciembre 2017. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/19028> Acesso em: 5 maio 2023.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de.; HASHIGUTI, Simone. T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, [S. l.], v. 29, n. 53, p. 149-177, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 20 junho 2023.

TRIGUEIRO, Edla Maria Gonçalves de Alencar. Educação Inclusiva numa Visão Crítica do Currículo: Currículo, Cultura e Inclusão um Modelo que Pode Transformar a Educação do Público Escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 06, Vol. 01, pp. 13-29, Junho de 2018. ISSN:2448-0959 Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-inclusiva> Acesso em: 21 junho 2024.

VISENTINI, Pedro Aurélio Brites Quevedo. **Identidades en movimiento: descubriendo la afrolatinidad**. 2024. Unidade didática.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, 2009. 254 p. Disponível em: <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/> Acesso em: 21 junho 2024