

Formação para uma educação antirracista

Tecendo a EREER na malha curricular da licenciatura em Letras/ Espanhol: um estudo de universidades federais do nordeste do Brasil

Weaving Ethnic-Racial Relations Education (ERER) into the Spanish Language
Teaching Curriculum: a study of Federal Universities in Northeast Brazil

Gabriela Rodrigues
Doris Cristina Vicente da Silva Matos

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) está sendo implementada no currículo da licenciatura em Letras/Espanhol. A metodologia apoia-se na técnica documental (Gil, 2002; Cellard, 2008), na abordagem qualitativa com objetivo descritivo-interpretativista (Schwandt, 2006) e no campo teórico da Linguística Aplicada (Paraquett, 2009). A análise fundamenta-se nas orientações da EREER (Brasil, 2009; Brasil, 2013; Gomes, 2018;) e nos estudos interculturais (Candau, 2016; Matos; Almeida, 2022). Os resultados apontam que, entre as 20 ementas de disciplinas de Língua Espanhola de 8 documentos curriculares de universidades federais do Nordeste, 13 podem contemplar a EREER em alguma medida.

Palavras-Chave: Língua Espanhola; Currículo; Interculturalidade Crítica; Decolonialidade.

Abstract: This article examines the implementation of Ethnic-Racial Relations Education (ERER) in the Spanish Language Teaching undergraduate curriculum. The methodology is based on the documentary technique (Gil, 2002; Cellard, 2008), a qualitative approach with a descriptive-interpretative objective (Schwandt, 2006), and the theoretical field of Applied Linguistics (Paraquett, 2009). The analysis is based on EREER guidelines (Brazil, 2009; Brazil, 2013; Gomes, 2018) and intercultural studies (Candau, 2016; Matos; Almeida, 2022), 2022). The results indicate that, among the 20 syllabi of Spanish Language disciplines in 8 curricular documents from federal universities in Northeast Brazil, 13 can contemplate EREER to some extent.

Key words: Spanish language; Curriculum; Critical Interculturality; Decoloniality.

Primeiras linhas

As teorias tradicionais entendiam que a configuração curricular deveria se manter fixa, por isso, termos como grade ou estrutura eram associados ao currículo. Dado à percepção de que essa organização precisa ser maleável, o termo matriz curricular passou a ser mais usual, pois sugere a possibilidade de adaptação. Segundo as teorias críticas e pós-críticas, é consenso que elaborar currículos implica a negociação entre diferentes esferas sociais de poder que atuam no sistema educacional, o que exige mais flexibilidade para permitir maior alcance dos aspectos que o currículo abrange (Silva, 1999). Nesse sentido, o processo de criação curricular pode ser comparado à confecção de um tecido, sua composição

é diversa, de tal modo que, seu resultado e finalidade dependerá das escolhas e do entrelaçamento de cada fio que tece sua malha.

Diante dessa comparação, a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) é um aspecto a mais a ser entrelaçado à malha curricular e, para nós, basilar. Em consonância com Gomes (2018), a propositura de um ensino que abrangesse a perspectiva das pessoas negras e indígenas diante dos fatos históricos, da miscigenação e da realidade sociocultural brasileira sempre foi uma reivindicação desses grupos. Após articular uma série de eventos que culminaram em uma conjuntura favorável para tais discussões, ativistas, intelectuais, professores/as, membros dos movimentos negros e indígenas conformaram a proposta da EREER visando a compreensão crítica das posições sociais no Brasil e seus nexos com raça e etnia de forma educativa (Gomes, 2018). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, salientam o caráter reparador da EREER:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia [*sic*] por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia (Brasil, 2013, p. 503).

Passados mais de 20 anos da homologação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares (Brasil, 2013), considerados um marco das políticas de ações afirmativas na educação básica e superior, vários campos de pesquisa têm analisado como vem ocorrendo a implementação da referida Lei sob as normativas da EREER. Na educação linguística em espanhol, a nível da educação básica e no nível da educação superior é possível encontrar os pressupostos da EREER nos estudos literários, na seleção do material didático e no trato da diversidade linguística e cultural nos contextos hispano-falantes. É notável, também, um recente aumento de ementas e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) que contemplam as discussões da EREER na formação de professores/as.

Partindo desse quadro, o objetivo deste trabalho é analisar como a EREER está sendo implementada nos PPCs da licenciatura em Letras/Espanhol. O *corpus* da pesquisa é composto por oito documentos de sete universidades federais do nordeste do Brasil selecionados de modo a possibilitar uma análise documental a nível regional. Essa investigação se justifica por serem os PPCs documentos que registram e direcionam a proposta educacional de cada universidade com o compromisso de colocar em prática as proposições neles contidas, permitindo assim, mensurar qualitativamente a inserção da EREER na graduação.

Para detalhar o desenvolvimento da pesquisa, além desta introdução, o artigo apresenta duas seções de fundamentação teórica e uma seção de metodologia, seguidas das seções de análise e discussão dos dados. Por fim, serão expostas as conclusões da investigação.

A malha curricular

Seguindo as teorizações de Silva (1999) é possível afirmar que o conceito de currículo abrange aspectos de planejamento, negociação de conteúdo, avaliação, integração e criação de disciplinas, bem como, aspectos teóricos como a relação entre diferentes conhecimentos para gerar conhecimento escolarizado. O currículo se associa também às culturas aceitas e inseridas no ambiente educacional, aos comportamentos e condutas de cada comunidade. Os aportes da Pedagogia, da Educação, da Psicologia, da Sociologia e, principalmente, do contexto político, econômico, social e cultural são fatores influentes na conformação curricular. No entanto, essas generalizações são insuficientes em vista do que o termo engloba atualmente, sobretudo, depois da vasta teorização a respeito do currículo da educação básica e das investigações que abordam a produção e a legitimação do conhecimento tanto na universidade quanto na escola (Silva, 1999). Portanto, há outros elementos importantes na definição de currículo:

Depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p. 150, grifo do autor).

Dessa maneira, podemos entender que o ambiente escolar ou acadêmico é um espaço de construção de significados do que ocorre na sociedade, sendo que o resultado dessa construção materializa o currículo. Gomes (2018) chama a atenção para o caráter representacional do currículo, sobre a capacidade de forjar subjetividades e projetar discursos sobre os grupos sociais. Não é por acaso que a presença negra e indígena tem sido ora excluída, ora apresentada de forma pejorativa em diversos âmbitos curriculares, em detrimento de uma representação positiva do grupo racial branco. Segundo a autora, a possibilidade de grupos minoritários ou minoritarizados¹ elaborar e defender seus discursos no contexto acadêmico é um dos efeitos positivos de uma educação que considera as problemáticas étnico-raciais. Entretanto, essa atuação exige um ambiente democrático para que as negociações sejam viáveis (Gomes, 2018).

Os aspectos mencionados caracterizam, mas, não são sinônimo de currículo. Sendo assim, podemos entender cada um desses aspectos como fios que, dependendo de como forem trançados resultarão nas malhas do tecido finalizado, isto é, no currículo em sua totalidade. Dessa maneira, a tecitura curricular está envolta à negociação, à capacidade de diálogo de determinada sociedade e dos questionamentos feitos ao currículo vigente.

A inserção da EREER no ensino superior tem gerado reflexões indispensáveis para a compreensão dos efeitos da racialização na educação como, a importância da presença de estudantes, professores e funcionários não brancos, o que demonstra uma melhor distribuição do acesso à educação e aos postos de trabalho mais valorizados; a necessidade de revisão das bibliografias utilizadas nos cursos para inserir

I Entendemos a definição de grupos minoritários como aqueles que são numericamente menores em uma sociedade e grupos minoritarizados como aqueles que mesmo em um número maior são forçados a ocupar um lugar de subalternidade (Silva Júnior; Matos, 2019).

intelectuais negros e indígenas brasileiros; e uma maior abertura para pesquisas que contemplem a realidade racial brasileira, de modo a valorizar os/as pesquisadores não brancos. Essas reflexões e ações são parte das negociações curriculares.

Nesse viés, as Diretrizes Curriculares Brasil (2013), afirmam que as instituições de ensino superior devem: realizar, mapear e divulgar experiências pedagógicas que tenham a EREER como foco; encaminhar medidas para reconhecer e resolver dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial; manter diálogo entre os sistemas de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando a formação de professores para a diversidade étnico/racial; incluir as discussões da EREER como aspecto integrante do currículo na formação inicial e continuada, sobretudo nas licenciaturas, considerando a especialidade de cada curso e as particularidades dos contextos de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Quilombola, Educação Indígena e etc.).

Seguindo a mesma direção, o documento Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2009), publicação que orienta como as instituições devem abordar a EREER no sistema educacional, sinaliza que a formação de professores/as é um ponto estratégico na implementação da EREER, uma vez que,

A formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais [sic] (Brasil, 2009, p. 29).

As disposições anteriores impactam diretamente na tecitura dos currículos universitários que devem servir de fundamentação para discussões teóricas sobre as dinâmicas raciais no Brasil, para estimular atitudes de sensibilização e combate ao racismo, além de valorização das identidades sociais e raciais. Sendo a EREER um componente transversal, sua inserção nos PPCs deve contemplar todas as etapas dos cursos. Nos currículos de Letras/Espanhol pode conscientizar sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, nos variados contextos hispano-falantes, bem como, proporcionar representações positivas de grupos minoritários ou minoritarizados, sobretudo, os povos originários e da diáspora africana.

Entrelaçando os fios

Os documentos da educação que fundamentam o trato da EREER nas escolas e universidades explicitam os objetivos e as justificativas para essa inserção, além de sugerir formas de atuar no âmbito da EREER em cada componente curricular, de modo interdisciplinar e transversal. No entanto, cada área do saber tem autonomia para definir suas abordagens pedagógicas. É possível afirmar que, na educação brasileira e na educação linguística em espanhol há uma tradição de abordar as discussões culturais em

sala de aula pelo viés da interculturalidade. De acordo com Candau (2014, p.1 *apud* Candau, 2016, p. 808):

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Para Candau (2016), essa perspectiva se associa ao que Walsh (2009) denomina interculturalidade crítica, pois também se ocupa do nexos entre as desigualdades sociais e as decisões políticas, bem como do reflexo dessas decisões em espaços de ensino, já que podem gerar maior compreensão ou violência diante das diferenças. As autoras advertem que, embora cada sistema educacional tenha um histórico próprio, o movimento de inclusão ou exclusão das diferenças acompanha tendências globais, logo, é preciso fortalecer as proposituras locais e alinhá-las a frentes externas. Situar a EREER no âmbito da interculturalidade crítica (Walsh, 2009; Candau, 2016;) se faz necessário para demarcar que a diversidade não deve ser vista como diferenças pontuais, mas “[...] como uma construção social dentro de uma determinada estrutura racialmente hierárquica e, portanto, colonizada” (Matos; Almeida, 2022).

Diante desse cenário, uma opção é pensar o currículo a partir do contexto Latino-americano assumindo o Brasil como parte dessa macrorregião. No que se refere à EREER, esse direcionamento pode problematizar as dinâmicas raciais discriminatórias semelhantes ao que ocorre no Brasil e ao mesmo tempo compreender as especificidades sócio-históricas, raciais e étnicas dos países vizinhos. Outrossim, pode levar à tecitura de currículos potencialmente decoloniais na medida em que questiona o eurocentrismo ainda vigente no sistema educacional, denuncia as assimetrias raciais e vislumbra saberes próprios das tecnologias de sobrevivência e existência dos povos originários e da diáspora africana, fortalecendo, assim, a perspectiva política e cultural dessas populações (Candau, 2016; Gomes, 2018, Matos; Almeida, 2022).

É no compromisso de confeccionar currículos que valorizem os conhecimentos e as identidades historicamente marginalizadas, em especial, do contexto latino-americano, que os fios da EREER, da interculturalidade crítica e do pensamento decolonial se entrelaçam. Em conformidade com Matos e Almeida (2022, p. 113), “[...] a interculturalidade [crítica] e a decolonialidade caminham juntas para a construção de sociedades e, por consequência, currículos que tensionem as estruturas sociais e a maneira como foram erguidos [...]”. De igual modo, a educação linguística em espanhol se alinha ao questionamento das desigualdades socioeducacionais e à tecitura conjunta de alternativas que proporcionem um ensino de língua espanhola ativo no combate ao racismo, ao eurocentrismo e na construção de diálogo entre as identidades diversas, tanto nos currículos prescritos quanto no cotidiano educacional.

Além das teorizações de cada área do saber e das normativas nacionais (Brasil, 2009; Brasil, 2013), a elaboração dos currículos do ensino superior seguem normativas específicas para dado contexto como, a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciatura, formação

pedagógica e segunda licenciatura). A redação de ambos os documentos contempla a diversidade cultural em manifestações variadas, sendo a Resolução de 2015 mais específica, uma vez que foi forjada no bojo da implementação de políticas de ações afirmativas que ampliaram o acesso ao ensino superior e atenderam às demandas de grupos sociais minoritários ou minoritarizados, o trecho a seguir ilustra algumas dessas demandas:

Artigo 13 § 2o Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11).

Na Resolução 2 de 2015 (Brasil, 2015), que respalda a maioria dos PPCs analisados, é notória a preocupação em preparar os futuros docentes para o trato com a diversidade. Segundo Kayapó e Brito (2014) essa preparação é indispensável para que a escola regular possa acolher o/a estudante indígena quando estiver nesse contexto de aprendizagem e para que a sociedade majoritária entenda e respeite a diversidade étnica e a individualidade das pessoas indígenas. Para os pesquisadores, é indispensável que as instituições promovam debates sobre direito à igualdade, à diferença, à diversidade e à não discriminação por meio de uma reflexão crítica sobre a história e cultura brasileira em relação aos povos originários (Kayapó; Brito, 2014).

As tramas da pesquisa

Esta investigação se insere no campo teórico da Linguística Aplicada (LA), uma área que abarca, além de outras temáticas, estudos sobre ensino de línguas e da linguagem de modo indisciplinar. Assim, ao analisar textualmente os currículos de Letras/Espanhol, o presente trabalho alinha autores/as do âmbito do currículo provenientes do campo da Pedagogia, das Ciências Sociais, da Educação e da LA (Kayapó; Brito, 2014, Candau, 2016; Gomes, 2018; Matos; Almeida, 2022) à concepção de língua como prática social.

Nesse viés, é preciso considerar a produção discursiva situada em um contexto social, histórico e cultural e a interculturalidade crítica voltada para as reflexões socioculturais e de construção de identidades vivenciadas entre alunos/as e professores/as no processo de educação linguística em espanhol conforme defende Paraquett (2009). Segundo a autora, as contribuições da LA para o ensino de línguas e para os estudos da linguagem consiste em estabelecer relações entre esses elementos e a realidade política na qual as línguas e a linguagem estão engajadas.

Para tanto, a pesquisa segue a abordagem qualitativa, com perspectiva étnico-racial, que se pretende intercultural crítica e decolonizadora, no intuito de encontrar uma compreensão epistemológica sobre o conhecimento e assim cumprir o objetivo descritivo-interpretativista, considerado por Schwandt

(2006, p. 198): “um processo intelectual pelo qual um conhecedor (investigador na função de sujeito) adquire conhecimento a respeito de um objeto (o significado da ação humana)”. Conforme o autor, a interpretação ocorre de forma circular alternando entre o reconhecimento e a significação da situação investigada. Concretamente, o foco está na compreensão da composição curricular e das bases que sustentam ou repelem a EREER nos cursos de Letras/Espanhol.

Sendo assim, foi empregada a técnica de pesquisa documental, que segundo Cellard (2008) utiliza-se de uma pré-análise como processo de identificação do material e de seus conteúdos. Em seguida deve ser observado, se os arquivos são escritos ou não; o contexto de produção, veiculação e análise dos materiais; a distinção do/a autor/es; a autenticidade do texto, sua confiabilidade e natureza que neste caso é do âmbito educacional. Essas informações implicam diretamente na compreensão dos conceitos-chave e da lógica interna dos documentos, além de influenciar na sua abordagem, classificação e interpretação (Cellard, 2008).

A técnica documental é importante por organizar informações dispersas que podem revelar discursos, ações e conhecimentos sobre o conjunto de objetos coletados segundo afirma Gil (2002). Nesse sentido, examinar o material consiste em explorar seu conteúdo em um processo de desmontagem e remontagem no intuito de descrever atitudes, valores, ideologias ou representações contidas nos textos analisados, a partir dos quais será possível formular inferências em um processo iterativo de observação, reflexão e interpretação (Gil, 2002).

Em relação ao passo a passo realizado, primeiramente foi definido que as universidades a serem investigadas seriam da região nordeste com o curso de Letras/Espanhol de habilitação única com o objetivo de reunir uma quantidade relevante de material possível de ser analisado em âmbito regional. Nessa etapa, as secretarias dos cursos de Letras/Espanhol foram contactadas para solicitar informação sobre o currículo vigente e possíveis atualizações. Cada instituição tem autonomia para desenvolver sua proposta curricular seguindo diretrizes gerais.

Nesta pesquisa, os currículos dos cursos de Letras/Espanhol são materializados em três formatos distintos: os PPCs (documentos que descrevem os objetivos dos cursos e o perfil dos egressos, contextualiza a organização dos cursos e sua relação com a universidade a qual pertence, apresenta o ementário e as propostas de avaliação); as resoluções (documentos que apresentam os objetivos dos cursos o perfil do egresso e as ementas das disciplinas); e o ementário que apresenta somente as disciplinas a serem cursadas sem maiores informações. A compilação dos três tipos de documentos curriculares resultou no seguinte *corpus*:

Quadro 1: Corpus da pesquisa

DOCUMENTO	ANO	UNIVERSIDADE
PPC	2019	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
PPC	2018	Universidade Federal do Ceará (UFC)
PPC	2019	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
PPC	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN - Currais Novos)
PPC	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN - Natal)

Resolução	2019	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Resolução	2013	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Ementário	2011	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Fonte: elaboração própria (2025).

Em seguida, foi realizada a busca de palavras-chaves nos documentos obtidos, o que confirmou a presença de palavras como: cultura, interculturalidade, EREER, Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008, diversidade, negros/as, indígenas, afro-brasileiro/a, africano/a, povos originários, minorias, entre outras. O passo seguinte consistiu na leitura atenta de cada documento. Seguindo os critérios da pesquisa documental, foram identificadas as informações que descrevem a estrutura das publicações, seu conteúdo e sua lógica interna. Em seguida, feita a classificação do corpus em quatro grupos que apresentam os pressupostos da EREER: i) objetivos dos cursos, perfil do egresso, competências e habilidades; ii) ementas das disciplinas de língua espanhola, variação linguística e literatura; iii) ementas das disciplinas de docência, LA e estágio; iv) ementas das disciplinas de cultura, temas transversais e optativas.

Uma vez identificadas as ocasiões que possibilitam a inserção da EREER nos documentos, as informações foram separadas em quadros que sistematizam a análise com ênfase nas ementas das disciplinas. Neste artigo, a análise, que será detalhada na seção seguinte, centra-se nas disciplinas de ensino de língua espanhola, essa escolha se deu por serem disciplinas obrigatórias que devem ser cursadas por todos os/as estudantes, o que demonstra a importância da presença de discussões sobre a EREER.

Etapas da tecitura curricular

Analisar a proposta dos cursos de graduação em Letras/Espanhol em relação à implementação da EREER a partir de uma perspectiva intercultural crítica implica que os documentos selecionados sejam esmiuçados para examinar cada aspecto de sua composição. Dentre esses aspectos, o ementário das disciplinas é parte essencial para entender como o curso pretende ser materializado. Por conseguinte, após separar as informações dos documentos em quatro grandes grupos foi preciso observar, minuciosamente, cada uma das subclassificações.

No caso do grupo ii) ementas das disciplinas de língua espanhola, variação linguística e literatura, foi elaborado um quadro com as ementas que comportam alguma palavra-chave do escopo da EREER referente a cada subclassificação. Em casos em que não há ementa que contenha as palavras-chave, foram selecionadas até três ementas que representam a proposta do respectivo documento com a finalidade de demonstrar como o currículo de cada instituição organiza as disciplinas. Assim, é possível compreender as ementas individualmente e na composição geral dos cursos. É interessante observar a mudança de nomenclatura entre um PPC e outro, a progressão dos conteúdos e como as relações étnico-raciais são incorporadas no texto. Vejamos o quadro abaixo com a subclassificação das ementas de língua espanhola:

Quadro 2 - Ementas das disciplinas de língua espanhola

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

PPC/2018 UFAL

Língua Espanhola 3 = Aperfeiçoamento das quatro habilidades (produção escrita e oral; compreensão auditiva e leitora) em língua espanhola, com ênfase nos aspectos morfológicos da língua espanhola. Temas transversais: direitos humanos. (p. 53)

Prática como componente curricular 2: compreensão e produção escrita em língua espanhola 2 = Prática de leitura e produção de textos narrativos e injuntivos em Língua Espanhola fundamentada na noção de texto como um processo de encontro de vários discursos, representações históricas, culturais e contextuais, no âmbito da educação básica. Temas transversais: Conhecimento da diversidade étnica e racial do espanhol americano. Línguas em contato. Línguas fronteiriças. (p. 57)

Prática como componente curricular 3: compreensão e produção oral em língua espanhola 1 = Aperfeiçoamento das competências e habilidades orais em língua espanhola, na educação básica, para atuação nas mais diversas situações comunicativas. Desenvolvimento da capacidade para analisar e sintetizar informações contidas em textos orais, buscando (re)construir, coerentemente, argumentos com fluidez, clareza e adequação. Desenvolvimento de estratégias de mediação e compreensão de gêneros orais (destrezas ativas e interpretativas). Diversidade étnica: Conhecimento da diversidade étnica e racial do espanhol americano. Línguas em contato. Línguas fronteiriças. Dimensão Pedagógica: O papel do professor quanto às variantes dialetais da língua espanhola: a produção oral. Uso de materiais didáticos com ênfase em aspectos sociodiscursivos do espanhol e do português. (p. 59)

Prática como componente curricular 5: desenvolvimento da competência sociocultural em língua espanhola = Estudo e aprofundamento sobre a produção artística dos países hispânicos, por meio do conhecimento da produção literária, musical e cinematográfica, dentre outras expressões artísticas, em relação com seus contextos sociais, históricos, políticos e culturais, além de sua respectiva dimensão pedagógica, voltada à reflexão e elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua espanhola na educação básica. Temas transversais: Conhecimento da diversidade étnica e racial do espanhol americano. Línguas em contato. Línguas fronteiriças. (p. 66)

PPC/2018 UFC

Espanhol I: língua e cultura = Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas de nível inicial, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, de modo a sensibilizar o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas. (p. 73)

Espanhol II: língua e cultura = Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas de nível inicial-intermediário, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, de modo a sensibilizar o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas. (p. 74)

PPC/2019 UFPE

Espanhol I - compreensão e produção oral. Fonética e fonologia = Aquisição das habilidades básicas receptivas e produtivas mediante a assimilação dos traços distintivos fundamentais da língua espanhola com especial ênfase na oralidade; sistematização de sons e fonemas segmentais e suprasegmentais ou prosódicos. (p. 73)

Espanhol II - compreensão e produção escrita = Estudo dos principais aspectos relativos à produção e compreensão de textos em língua espanhola, com ênfase para a produção/compreensão de textos acadêmicos. Revisão dos aspectos fundamentais da língua espanhola contemplados no módulo anterior, com especial atenção para questões ortográficas, de pontuação e para o uso de formas pronominais e marcadores discursivos. (p. 82)

Espanhol VI - semântica e pragmática = Estudo do sentido e a referência sob a perspectiva lógica e linguística, a partir do seu cerne fonológico, morfossintático e histórico, com o objetivo de interpretar textos portugueses e espanhóis sob os prismas conceitual, léxico, estético, relacional, estratégico, contextual, interdisciplinar e extralinguístico, desenvolvendo procedimentos contrastivos. (p. 122)

PPC/2018 UFRN (Currículos Novos)

Espanhol I: língua e cultura = Introdução às situações prático-discursivas da língua espanhola através de atividades de nível inicial que possibilitem o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ler, falar, ouvir e escrever, relacionando-as com os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desse idioma. (p. 62)

Espanhol VIII: língua e cultura = Estudo prático-discursivo da língua espanhola através de atividades de aperfeiçoamento das habilidades comunicativas de ler, falar, ouvir e escrever, com ênfase nos aspectos socioculturais das comunidades falantes desse idioma. (p. 76)

PPC/2019 UFRN (Natal)

Estudos de língua espanhola I = Desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, discursivos, socio-culturais e funcionais da língua espanhola, considerando contrastes com o português falados no Brasil e a adequação discursiva a contextos específicos. Reflexões teóricas e usos práticos e autênticos da língua espanhola em determinadas situações comunicativas, considerando o panorama de ensino-aprendizagem brasileiro (p. 178).

Estudos de língua espanhola IV = Desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, discursivos, socio-culturais e funcionais da língua espanhola, considerando contrastes com o português falados no Brasil e a adequação discursiva a contextos específicos. Reflexões teóricas e usos práticos e autênticos da língua espanhola em determinadas situações comunicativas, considerando o panorama de ensino-aprendizagem brasileiro (p. 160).

RESOLUÇÃO/2013 UFS

Teoria e prática de língua espanhola III = Desenvolvimento do estudo dos aspectos culturais, linguísticos e pedagógicos da língua espanhola. Linguagem em uso: Formas verbais do subjuntivo a partir da perspectiva dos gêneros discursivos com predominância de características textuais argumentativas. Aperfeiçoamento da produção/compreensão oral e escrita. Elementos de Educação Linguística. (p. 14)

Estudos da linguagem hispânica IV: sociolinguística histórica = Ferramentas para estudos em diacronia. Panorama da História externa da Língua espanhola. Estudo da História Interna. Relações econômicas, sócio-políticas, étnico-raciais. Aspectos da variação/mudança linguística em língua espanhola: léxico, fonética, fonologia, morfossintaxe e semântica. Educação Linguística: O lugar da História da Língua no Ensino de E/LE. (p. 15)

RESOLUÇÃO/2019 UFPB

Língua espanhola V = Descrição linguística diacrônica e sincrônica do sistema e dos usos do espanhol como língua estrangeira. Aprimoramento do estudo e reflexão dos aspectos fonético-fonológicos, pragmático-discursivos, semânticos e morfossintáticos da língua espanhola em nível intermediário. Desenvolvimento do engajamento discursivo do aluno nas práticas de uso da linguagem a partir do enfoque de diversos gêneros textuais e desenvolvimento da reflexão crítica sobre os diferentes mecanismos de interpretação usados discursivamente na língua espanhola e na língua portuguesa. (p. 13)

Língua espanhola VI = Descrição linguística diacrônica e sincrônica do sistema e dos usos do espanhol como língua estrangeira. Consolidação do estudo e reflexão sobre os aspectos fonético-fonológicos, pragmático-discursivos, semânticos e morfossintáticos da língua espanhola em nível intermediário. Desenvolvimento do engajamento discursivo do aluno nas práticas de uso da linguagem a partir do enfoque de diversos gêneros textuais e desenvolvimento da reflexão crítica sobre os diferentes mecanismos de interpretação usados discursivamente na língua espanhola e na língua portuguesa. (p. 13)

Oficina de práticas de linguagem = Vivência de práticas de letramento em língua estrangeira, abordando relações entre as noções de multiculturalismo e multilinguismo. Explicitação de estratégias de aprendizagem linguística. Desenvolvimento de atividades com habilidades integradas, em uma perspectiva de multiletramentos, que contemplem a discussão de justiça social, educação inclusiva, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, e de faixa geracional. Reflexão sobre o trabalho docente na contemporaneidade. (p. 19)

EMENTÁRIO/2011 UFCG

Língua espanhola V = Estudo das formas e funções das unidades do enunciado: as diferentes classes de palavras, nas perspectivas nocio-funcional, enunciativa e comunicativa. Ênfase nos contrastes entre as estruturas do português e do espanhol. Implicações para o ensino. (p. 35)

Língua espanhola VI = Estudo das estruturas do enunciado: frases, orações e períodos, nas perspectivas nocio-funcional, enunciativa e comunicativa. Ênfase nos contrastes entre as estruturas do português e do espanhol. Implicações para o ensino. (p. 40)

Fonte: elaboração própria (2025).

Os cursos de língua tendem a organizar suas disciplinas e conteúdos por nível de dificuldade linguística. Nos cursos de graduação esse tipo de nivelamento é marcado pelo cumprimento de pré-requisitos, ou seja, só é possível cumprir a disciplina de Língua Espanhola II após ser aprovado na Língua Espanhola I. Ao examinar os ementários nota-se a oferta entre quatro e oito disciplinas de língua espanhola nas quais há modificações muito pontuais em sua descrição, e em alguns casos constam quatro disciplinas com foco linguístico e outras quatro com foco nas habilidades linguísticas, como pode ser observado ao longo do quadro 2. Por exemplo, na Resolução/2019 da UFPB há oito disciplinas destinadas ao estudo do espanhol, o grau de dificuldade é constatado ao mencionar se o enfoque será introdutório, de aprimoramento ou consolidação dos estudos. Nas ementas dessas disciplinas não há menção à EREER, às relações étnico-raciais, à interculturalidade, às culturas indígenas, da diáspora africana ou termos afins, logo, não há articulação entre as disciplinas e tais temas.

Outra forma de demonstrar o grau de dificuldade ao longo das ementas é agregar os conteúdos linguísticos que terá maior ênfase, tanto no título como na descrição da proposta, sendo comum iniciar pelos aspectos fonético-fonológicos e finalizar pelos aspectos semânticos, pragmáticos ou discursivos. De igual maneira, é recorrente a mudança de nível de dificuldade ser caracterizado pela habilidade linguística que será foco da disciplina (leitura, escuta, fala e escrita), no PPC/2018 da UFPE vemos uma amostra desses dois modelos de ementa. Nesse currículo, tampouco se estabelece vínculo entre os pressupostos da EREER e as disciplinas de língua espanhola. Somando-se ao exposto, ainda constam ementas que não explicitam o foco de cada disciplina, o que dá a entender que, embora a redação se repita, há dedicação gradual aos itens estudados ao longo do curso, situação observada no PPC/2018 da UFRN (Natal).

Considerando o foco desta investigação, é possível inferir que o trato das relações étnico-raciais também pode ser um item de dificuldade, pois aparece sempre nas ementas dos semestres finais dos cursos. Em contrapartida, termos mais gerais como cultura, sociocultural e intercultural aparecem desde as ementas dos semestres iniciais. Esses detalhes podem ser notados contrastando a descrição do PPC/2018 da UFC e com o PPC/2019 da UFAL. É notório que nos PPCs que mencionam os aspectos socioculturais e interculturais, a articulação entre ensino de língua e reflexão linguística com base nesses elementos está atrelada a facilitar a comunicação e o desenvolvimento de conhecimentos funcionais para a adequação discursiva e não para o agenciamento a partir da linguagem, o que pode ser comprovado no PPC/2019 da UFRN (Currais Novos). É esperado que as disciplinas de língua tenham foco nos conteúdos e nas habilidades linguísticas, no entanto, isso não impede a reflexão de forma ampla sobre as diferentes manifestações da linguagem, o que também pode comportar a EREER.

As mudanças de nomenclatura das disciplinas antecipam o que se pode esperar delas, quando estão focadas apenas na língua e na progressão de conhecimento (Língua Espanhola I e etc.) de fato, se mostram comprometidas com o desenvolvimento das habilidades linguísticas e dos conteúdos linguísticos, um exemplo disso são as ementas do PPC/2018 da UFPE que para confirmar a ideia agregam a habilidade linguística ao título da ementa (**Espanhol II - compreensão e produção escrita**). Por outro lado, as disciplinas que vinculam língua e cultura ou a prática da língua, tendem a mencionar os aspectos socioculturais ao longo das ementas como ocorre no PPC/2018 da UFRN e no PPC/2018 da UFC, nos quais as ementas sustentam os respectivos títulos **Espanhol I: língua e Cultura; Espanhol**

IV: língua e Cultura. Ainda que as disciplinas não mencionem textualmente a correlação entre relações étnico-raciais e linguagem, o fato de haver menção aos aspectos socioculturais e interculturais possibilita a atuação no sentido de implementar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Sendo assim, dentre as disciplinas de estudo da língua espanhola que citam textualmente os pressupostos da EREER destaca-se a disciplina **Estudos da linguagem hispânica IV: sociolinguística histórica**, registrada na Resolução/2013 da UFS, pois agrega as relações étnico-raciais à uma abordagem sociolinguística e histórica. Essa abordagem é válida na medida em que pode situar os professores/as em formação sobre as maneiras de interação da língua e da linguagem nos mais variados âmbitos como o econômico, citado na ementa ou nas dinâmicas raciais voltadas para a prática da língua. Já o PPC/2019 da UFAL propõe um estudo das relações étnico-raciais a partir da linguagem de forma direta em três disciplinas (conforme disposto no quadro 2) e de forma correlata na disciplina **Língua Espanhola 3** através do tema transversal Direitos Humanos. Os temas transversais respaldam o trabalho com a EREER e são utilizados ao longo de todo o PPC dessa instituição. No que se refere às dinâmicas raciais percebe-se o entrelaçamento da diversidade da língua a partir da variação linguística e de línguas fronteiriças à diversidade étnico-racial com base em produções culturais e sua relação com os contextos políticos, sociais e históricos. Chama a atenção o foco no espanhol americano, que se justifica pela notória diversidade da América e por reforçar laços regionais, mas deve-se ter cuidado para não nutrir a falsa ideia de homogeneidade da Espanha linguística, cultural ou étnico-racial.

Por fim, há uma abordagem que parte dos letramentos e multiletramentos, intitulada: **Oficina de práticas de linguagem**, presente na Resolução/2019 da UFPB. Essa perspectiva, assim como a proposta da Resolução/2013 da UFS e do PPC/2018 da UFAL, são as que mais se aproximam a uma reflexão intercultural crítica, já que não se limitam ao uso funcional da língua, expandindo a compreensão da linguagem ao voltar-se para justiça social e outras questões que perpassam a linguagem, colaborando para uma formação profissional crítica.

Implementação e desafios

O detalhamento da análise anteriormente apresentada indica que dentre as 20 ementas analisadas, cinco citam as relações étnico-raciais textualmente (uma ementa da Resolução/2013 UFS; uma ementa da Resolução/2019 UFPB; e três ementas do PPC/2019 UFAL). Do total de ementas, oito mencionam termos mais gerais como direitos humanos, cultura, sociocultural e intercultural (sendo duas ementas em cada um dos seguintes documentos: PPC/2018 UFC; PPC/2018 UFRN; PPC/2019 UFRN; uma ementa da Resolução/2013 UFS; e uma ementa no PPC/2019 UFAL). Enquanto sete ementas não mencionam as relações étnico-raciais (três do PPC/2018 UFPE; duas da Resolução/2019 UFPB; e duas do Ementário/2011 UFCEG).

Com base nos estudos da interculturalidade crítica, na perspectiva de língua como prática social e nos pressupostos da EREER, uma maneira de abordar as relações étnico-raciais conforme descrito nos cinco currículos que mencionam textualmente tal discussão, pode ser vista em Ferreira (2016) ao relatar a aplicação de uma atividade sobre afrolatinidade. Naquela ocasião, foi apresentado um trecho da série

documental *África vive en América*, além dos exercícios de compreensão linguística a pesquisadora (em condição também de professora) fez questionamentos sobre os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao conteúdo abordado e obteve os resultados que vemos a seguir (Ferreira, 2016, p. 72):

Como as pessoas apresentadas veem a si mesmas? Quais são os problemas relatados? Como estão enfrentando? Qual(is) parte(s) do vídeo lhe trouxeram informações novas ou lhe chamaram a atenção? Houve um debate sobre o vídeo, e o aspecto mais recorrente nas falas dos participantes foi o desconhecimento do histórico da herança africana na América Latina. Segundo eles, essa informação era ignorada até aquele momento. Outros aspectos citados foram as condições precárias e desiguais das populações negras, tanto no Brasil como nos países hispano-falantes.

Essa parte da atividade relatada pela autora se associa ao caráter de formação de subjetividade do currículo (Gomes, 2018) e ilustra possíveis reflexões que fomentam a recepção crítica de discursos que circulam historicamente sobre as populações da diáspora africana na América Latina. Nessa ocasião, há um contraponto em relação à suposta inexistência de pessoas negras nos países hispano-falantes, além de aproximar a realidade dessas populações à realidade da população negra brasileira, como parte de uma organização histórica, política, econômica e sociocultural com interesses locais e globais. No que se refere às culturas indígenas, Kayapó e Brito (2014) também criticam o discurso do indígena genérico ou da extinção indígena por serem uma forma de exclusão social e sugerem atividades que prezem pelas línguas, pelas etnias e suas complexas produções culturais e pela presença de membros dos povos indígenas nas aulas, nas quais pode-se incluir a ótica dos povos originários de contextos hispano-falantes:

Além das literaturas produzidas pelos próprios indígenas, é importante que nas aulas sobre a temática indígena tenham, periodicamente, a presença de indígenas que relatem a situação social de seu povo e suas histórias, assim como é importante a realização de visitas técnicas dos alunos a aldeias, museus temáticos e eventos relacionados à questão (Kayapó; Brito, 2014, p. 59).

Nesse viés, além de aprender sobre a língua em suas variadas esferas, o ensino de língua espanhola pode proporcionar formas de atuar a partir da linguagem de forma crítica, de modo que os/as discentes possam reconhecer diferentes discursos e se posicionar diante deles, além de formular seu próprio ponto de vista diante das complexas contradições das dinâmicas raciais.

As oito ementas que apresentam termos genéricos, porém correlatos à EREER, também podem ser ministradas com base no procedimento exemplificado, no entanto a escolha de aderir ou não a essas reflexões ficará por conta da interpretação do/a docente dependendo da sua noção de língua, de cultura, de interculturalidade e de direitos humanos, podendo se eximir do trato com a EREER. Nesse sentido, ao analisar os currículos de Letras/Espanhol e Letras Português/Espanhol, Matos e Almeida (2022) apontam que a falta de especificidade nos currículos é uma forma de silenciar vozes contrastantes, isto é, sinaliza a intenção de manter procedimentos cristalizados, que no caso do ensino de línguas restringe o currículo às esferas fonético-fonológica, morfossintática, pragmática e etc. sempre com finalidade apenas

comunicativa ou descritiva. Nesse tipo de abordagem dificilmente haverá espaço para uma discussão crítica que contemple a EREER.

Entre as sete ementas que não mencionam a EREER ou termos correlatos em sua redação, duas são de um currículo de 2011, momento em que era incomum conter discussões sobre cultura, identidade, representatividade, interculturalidade, diversidade e diferença cultural com o viés da realidade sociocultural e do questionamento das dinâmicas raciais, embora já houvesse passado cerca de sete anos da homologação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares (Brasil, 2013). As demais ementas são recentes, porém, não é possível saber, somente analisando a materialidade dos documentos disponíveis, porque optou-se por não tratar da EREER nessas disciplinas durante a elaboração do currículo.

É importante mencionar que esse levantamento é uma amostra dos currículos, de modo que são características que se repetem em cada documento em relação às demais disciplinas de língua que não foram apresentadas aqui. Por outro lado, os currículos que não incluíram debates próprios da EREER, nesse espaço, tendem a incluir ao longo de outras ementas. No entanto, fica a impressão de que ainda se está buscando maneiras de implementar a EREER tanto no currículo prescrito quanto na abordagem dessa discussão. Finalmente, cabe informar que o PPC/2006 da Universidade Federal da Bahia (UFBA) compõe o corpus original da pesquisa doutoral que se desdobrou neste artigo, porém seu ementário está indisponível, motivo pelo qual os dados dessa instituição em relação às disciplinas de língua espanhola não foram aqui inseridos.

Linhas finais

Neste artigo, foi possível demonstrar a importância da inserção da EREER nos currículos de Letras/Espanhol a partir das culturas indígenas e da diáspora africana. Foi ressaltada a complexidade da construção curricular e exemplificado como a educação linguística em espanhol tem abordado esse desafio com base na interculturalidade crítica e na concepção de língua como prática social. É verdade que os pressupostos da EREER se estendem a outros povos considerados minoritários ou minoritarizados que também devem ser visibilizados no currículo (como os povos ciganos, as nacionalidades de imigrantes e etc.), no entanto, o foco da investigação prezou pelo pioneirismo e representatividade dos Movimentos Negros e Indígenas e pelo cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que se direcionam a essas populações.

Ao analisar os currículos de Letras/Espanhol de sete universidades federais da região nordeste do Brasil, foi possível concluir que das 20 ementas referentes ao ensino de Língua Espanhola 13 delas permitem que, a partir da interpretação de sua redação o/a docente ministre as disciplinas de modo a contemplar a EREER em alguma medida. As outras sete ementas não permitem essa interpretação. Sendo assim, apesar de passadas duas décadas de implementação da EREER, pelo número relativamente alto de ementas, por constatar que das sete instituições apenas duas não associam as disciplinas de Língua Espanhola aos debates da EREER, de modo que em sua maioria acatam as diretrizes vigentes, é possível considerar que há uma relevante movimentação para a implementação da EREER nos currículos de Letras/Espanhol.

Apesar disso, é difícil saber se essas discussões de fato estão sendo abordadas em sala de aula, pois depende do preparo e interesse de cada docente, das condições oferecidas por cada instituição e departamento, entre outros fatores que influenciam nessa inserção. Essas questões não podem ser respondidas por este artigo, de modo que caracteriza uma limitação da pesquisa documental. Não há dúvidas sobre a necessidade de manter a EREER nos currículos, a questão é como cada área de conhecimento pode educar de modo coerente e humanizado para as relações étnico-raciais, além de aprimorar a atuação de instituições e profissionais da educação.

Para arrematar a presente análise da tecitura dos currículos de Letras/Espanhol, vale lembrar que os PPCs, as Resoluções e Ementários são o início da materialização curricular. A formação de professores/as em sua totalidade, os materiais didáticos, o trato da diversidade linguística e cultural no contexto brasileiro e nos contextos hispano-falantes, as concepções de língua presentes no ensino, o sistema educacional como um todo e, sobretudo, o cotidiano acadêmico, entre outros elementos, também são partes importantíssimas do currículo e indispensáveis para entrelaçar a EREER a uma malha curricular resistente.

Referências:

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União, Brasília**, 18 fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 28 de out. de 2023.

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. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL. 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**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União, Brasília**, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa** v. 46, n. 161, p. 802-820 jul./set. 2016.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionei-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, Deise Viana. **O espanhol e a afrolatinidade: “senderos de la diáspora negra”**. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2016.

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

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: Bernardino-Costa, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. E-book.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Caicó**, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014.

MATOS, Doris C. V. da Silva; ALMEIDA, Jakelliny Santos. Olhares suleados à educação linguística do espanhol: análise curricular dos cursos de Letras Espanhol da UFS. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 25, n. 02, p. 109-129, mai.-ago. 2022. DOI:10.15210/10.15210/RLE.V25II.4216. Acesso em 30 abr. 2024.

PARAQUETT, Marcia. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, n. 6, v. 3, p. 1-23, 2009.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa – Teoria e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

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, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. *In*: **Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural**, 2009, La Paz. Conferência. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La paz, 2009. Disponível em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2025.

Recebido em: 27 de maio de 2024
Aprovado em: 06 de novembro de 2024