

CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS DO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE) PARA O TRATAMENTO DA QUESTÃO DA DIVERSIDADE RACIAL

POSSIBLE CONTRIBUTIONS OF TEACHING SPANISH AS FOREIGN LANGUAGE TO THE TREATMENT OF THE RACIAL DIVERSITY

Daniela dos Santos Silva^{*}

Lúcia Maria de Assunção Barbosa^{**}

RESUMO: O presente artigo busca discutir o papel do ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) no contexto do tratamento da diversidade racial na escola sob a Lei 10639/03. Tratamos de discutir o papel central do ensino de línguas na construção de identidades. Amparando-nos nos conceitos de identidade trazidos por Hall (2006), Silva (2000) e Moita Lopes (1998) e nos estudos de Urzêda-Freitas (2012) e Finardi & Vieira (2016), que tratam do ensino crítico de línguas, nas discussões sobre educação antirracista, tal como abordada por Ferreira (2001, 2004, 2012, 2014, 2015, 2016), Ferreira & Ferreira (2015), Cavalleiro (2001), dentre outras, buscamos apresentar a quebra de paradigma necessária para o efetivo cumprimento da Lei 10639/03 nas salas de aula de ELE. Finalmente, apresentamos duas propostas de unidades didáticas em um esforço de apontar possíveis caminhos para se trabalhar a diversidade racial na aula de espanhol como língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Étnico-racial; Ensino de Espanhol; Espanhol como Língua Estrangeira

ABSTRACT: This article seeks to discuss the role of teaching Spanish as a foreign language (SFL) in the context of the treatment of racial diversity at schools under Law 10639/03. We aim to discuss the central role of language teaching in the construction of identities. We support the concepts of identity brought by Hall (2006), Silva (2000) and Moita Lopes (1998) and the studies of Urzêda-Freitas (2012) and Finardi & Vieira (2016), which

^{*} Mestre em Linguística Aplicada pela UnB (2018) – Máster em Filología Hispánica pelo Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Madri, 2007) e é Licenciada em Letras com Espanhol pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2002). Email: dsansil@yahoo.com.br.

^{**} Doutorado em Em Études Portugaises Brésiliennes et de l'Afrique pelo Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis, França (2005), Professor Adjunto da Universidade de Brasília, Brasil. Email: luciaunb@gmail.com.

deal with critical language teaching, in the issue of antiracist education. Based on the studies of Ferreira (2001, 2004, 2012, 2014, 2015, 2016), Ferreira & Ferreira (2015), Cavalleiro (2001), among others, we seek to present the paradigm break necessary for effective compliance with Law 10639/03 in the classrooms of SFL. Finally, we present two proposals for didactic units in an effort to point possible ways to bring racial diversity into discussion in the classroom of Spanish as a foreign language.

KEYWORDS: Ethnic-racial Diversity; Teaching Spanish; Spanish as a Foreign Language

1 INTRODUÇÃO

A chegada de pessoas africanas escravizadas ao território brasileiro se deu a partir do século XVI e só teve fim três séculos depois, com a assinatura da Lei Áurea, de 1888. Na atualidade, a população de ascendência africana no Brasil é numericamente expressiva e, de acordo com o censo de 2010, último realizado no país, dos mais de 190 milhões de pessoas brasileiras¹, 47,7% se declaravam brancas, 43,42% se declaravam pardas, 7,52% se declaravam negras, 1,1% se declaravam amarelas e 0,42% se declaravam indígenas.

Pesquisas que medem o nível de desigualdade no Brasil como as do IPEA, do PNUD da ONU, além do próprio censo do IBGE, vêm demonstrando ao longo dos anos que as populações parda e negra, ainda que majoritárias, encontram-se ambas em situações de exclusão social que são muito similares entre si e que as colocam em lugar desfavorecido quando comparadas à população branca. Assim, para efeitos deste artigo, as categorias que o IBGE chama de “parda” e “preta” conformam um único grupo chamado “pessoas negras”. Este grupo é, segundo todos os indicadores sociais, menos escolarizado, recebe salários mais baixos, trabalha mais e em condições piores do que a população branca, é mais suscetível a ser vítima de violências várias, morre mais e mais cedo.

1.1 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE PERPETUAMENTO DE DESIGUALDADES

O ambiente escolar é mais um palco onde as desigualdades entre pessoas negras e brancas se evidenciam. Oliveira (2005) afirma que grande parte das pesquisas sobre relações raciais e escola apontam problemas de relacionamento da criança negra, seja com outras

¹ Este trabalho assumiu a responsabilidade de desafiar o uso do masculino genérico por acreditar que não existe gênero neutro. Defendemos que o uso da forma masculina para fazer referência a homens e mulheres invisibiliza linguisticamente as mulheres em detrimento dos homens (cf. MADER & MOURA, 2015) e que dar visibilidade à identidade das mulheres é parte do esforço de desconstruir o masculino como identidade padrão. Em conformidade com esta visão, escolhemos utilizar os termos “as pessoas alunas”, “as pessoas estudantes” ou simplesmente “as pessoas”, ao invés de “os alunos”, “os estudantes” ou “os indivíduos”. O uso no masculino apenas se dará quando se tratar de um uso não genérico como, por exemplo, em “jovens negros”, porque se refere a jovens do sexo masculino e não a jovens homens e mulheres, situação na qual escolheria utilizar a expressão “juventude negra”.

colegas, seja com profissionais da escola. Gomes (2002) indica que o pertencimento a este ou aquele coletivo racial faz diferença na forma como as relações se estabelecem entre as pessoas no ambiente da escola. Segundo a autora, as diferenças se mostram evidentes, sobretudo, em momentos de avaliação, nas expectativas sobre o desempenho desta ou daquela criança de acordo com seu pertencimento racial, e na forma como as diferenças são tratadas.

Pesquisas de Silva (2005), Passos (2005), Cavalleiro (2001), dentre outras, apontam que crianças negras com idade entre quatro e seis anos já apresentam uma visão negativa do seu pertencimento racial e que crianças brancas manifestam sentimentos de superioridade em relação àquelas. Dado que, segundo Oliveira (2005, citando estudo do Ceert²), são quase que apenas professoras negras as que apresentam iniciativas para trabalhar a questão racial, ainda existe um longo caminho a ser percorrido.

De acordo com Scott, Lewis, Quadros, Souza & Rocha (2009, p. 16)

A escola, como local privilegiado de exercício de discursos pautados em relações sociais, constitui-se como um campo tanto de reprodução quanto de contestação das hierarquias, e é preciso perceber como isto ocorre, para tornar efetivo o combate às desigualdades. O discurso institucional, o material didático, bem como as relações professor-aluno e as estabelecidas entre os grupos de pares apresentam-se como locus de atualizações da sociedade mais ampla, apontando para a necessidade de percebermos a escola como um importante lugar que oferece a sua própria configuração de relações de poder. É neste sentido que o lugar privilegiado para repensar essas hierarquias é no diálogo com as reflexões e interpretações das experiências trazidas por professores, bem como uma conscientização de suas várias formas de expressão e implicações para os grupos situados em posições diversas, frequentemente marginais, não somente na escola, mas também fora dela.

Em conformidade com esse entendimento sobre o papel da educação no tocante ao combate das desigualdades raciais, há pelo menos uma década, diversas iniciativas governamentais vêm buscando formas de alcançar este objetivo. A aprovação da Lei 10639/2003, que entrou em vigor no dia 10 de janeiro de 2003, “pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social” (BRASIL, 2008, p. 11). Assim, a luta pelo acesso à educação escolar formal como bandeira histórica da população negra é retomada não mais no plano da denúncia ou de iniciativas isoladas, mas com o propósito de questionar a própria atuação do Estado, em seus diferentes níveis, a partir de uma revisão ampla da forma como as pessoas negras apareciam e, ainda hoje, aparecem

² Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (Ceert), em parceria com o Ministério da Educação e a Unesco e divulgada em matéria no Jornal O Estado de S. Paulo em 21 de novembro de 2013.

retratadas na História do Brasil. Os questionamentos transitam desde a imagem presente nos livros didáticos, passando pelos termos pejorativos usados nos textos, chegando aos conteúdos ministrados nos cursos de formação de pessoas professoras.

Com a aprovação desta lei, o estudo da História da África e dos povos africanos, bem como da História e da Cultura Afro-brasileira, da luta das pessoas negras e sua contribuição para a formação do Brasil e do povo brasileiro passa a formar parte do currículo da Educação Básica como tema transversal, devendo – portanto – estar inserido na prática pedagógica cotidiana de todo e qualquer educador, ainda que a Lei mencione de maneira preferencial as aulas de história, artes e literatura.

Apesar da vigência da Lei 10639/2003, o contexto da sala de aula de ELE parece ser impermeável às questões sociais em geral e às questões de natureza étnico-racial em particular. Talvez pelo entendimento de que existem disciplinas mais propícias para se trabalhar este tipo de conteúdo, as pessoas professoras de língua estrangeira em geral, e de ELE em particular, vêm se eximindo de cumprir com esta responsabilidade (SILVA, 2018). Esta realidade se ampara, inclusive, em concepções equivocadas ou incompletas sobre a língua, a cultura e as sociedades espanhola e/ou hispano-americana.

1.2 A QUESTÃO RACIAL EM PAÍSES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Na Espanha, não existem dados estatísticos sobre a população de ascendência africana, posto que a Lei Orgânica 15/1999 (ESPAÑA, 1999) que trata da proteção de dados pessoais proíbe que dados de sesgo racial sejam recolhidos. As estimativas do Alto Conselho da Comunidade Negra da Espanha, contudo, colocam a cifra entre 700.000 e 1.600.000 pessoas³, ou seja, entre 1,5% a 3,5% da população. O que chama a atenção, porém, é o crescimento exponencial da população de ascendência africana, já que – segundo matéria do Jornal “El País” – em 1998 o número não ultrapassava os 98.000⁴.

Diferente é a situação que encontramos em alguns países hispano-americanos como Cuba onde, segundo o Censo de 2012, a parcela da população considerada preta ou mulata soma 35,6%. Na Venezuela, o reconhecimento da diversidade étnica e multicultural do país e a toma de medidas para promover a melhoria nas condições de vida de afrodescendentes só teve início em 1999 e atualmente, segundo a Rede de Organizações Afrovenezuelanas, a população afrovenezuelana no país alcança os 30%⁵. Em Colômbia, o censo de 2005 estima que 10,6% da

³ Dado retirado da matéria do jornal “El Confidencial” de 15 de dezembro de 2013: “El Nuevo Racismo en España”. Disponível em http://www.elconfidencial.com/sociedad/2013-12-15/el-nuevo-racismo-en-espana_66193/.

⁴ Reportagem “Ser negro en España”, de 11 de outubro de 2009, disponível em: http://elpais.com/diario/2009/10/11/eps/1255242413_850215.html.

⁵ De acordo com matéria jornalística publicada por Inter Press Service em 22 de junho de 2007 “Venezuela: Afrodescendientes tras la verdad numérica”. Disponível em <http://www.ipsnoticias.net/2007/06/venezuela-afrodescendientes-tras-la-verdad-numerica/>

população é afrocolombiana, entretanto, estudos da Universidade del Valle de 2007 colocam a cifra em 18,6% da população⁶.

O Brasil parece ser, dentro do continente latino-americano, o país onde a coleta de dados estatísticos sobre a população negra está mais avançada; da mesma forma – e talvez pela relevância numérica da população negra no Brasil – também é o país com maiores avanços no tratamento da questão. O que todas as estatísticas parecem concordar é que a população negra, bem como a população indígena – que no Brasil é numericamente muito minoritária, mas não assim em países como Venezuela ou Colômbia – se encontram em situações de grande desvantagem social quando comparadas à população branca.

A relevância numérica da população de ascendência africana em países de língua espanhola não deve ser – contudo – o fator condicionante para que a pessoa professora de ELE trate a questão em sala de aula. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) - tratam o ensino de línguas estrangeiras como ferramenta de construção do conceito de cidadania no aprendiz e assim o explicitam

[...] entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 91).

A pesquisa de dissertação de Santos (2011) chamada “Raça/Etnia, Cultura, Identidade e o Professor na Aplicação da Lei 10639/03 em Aulas de Língua Inglesa: Como?”, embora tratando do ensino de língua inglesa em particular, aborda questões relevantes para tratar a questão racial na sala de aula de outras línguas estrangeiras. A autora afirma que

Em se tratando do ensino de língua estrangeira, voltar os olhos para a dimensão étnico-racial pode vir a causar surpresa para alguns, haja vista que a ideia de relacionar o ensino de línguas a aspectos culturais seja ainda recente no Brasil. No entanto, o ensino de inglês que pretende a emancipação do cidadão, além da aquisição de conhecimento de aspectos linguísticos deste idioma, deve estar engajado com o ensino intercultural, sem desconsiderar a origem, a cultura e o lugar social que o falante ocupa. (SANTOS, 2011, p. 16).

⁶De acordo com a mesma matéria de Inter Press Service.

2. LÍNGUA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Em consonância com o que já dito anteriormente, Mey (1998) afirma que a língua também é a ferramenta com a qual as sociedades se expressam, de modo que

[a língua] é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da “alma” ou do “íntimo”, ou do que quer que seja do indivíduo; é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem sua boca (MEY, 1998, p. 76-77).

Moita Lopes (2002) afirma que a língua atua menos como *representativa* e mais como *constitutiva*. Isto é, a língua também é constitutiva da pessoa humana e é *nela* que a pessoa humana constrói seus processos de identificação. Fanon (2008, p. 34) afirma que possuir uma linguagem é possuir também “o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito”. Mudar a maneira como pensamos a língua e a forma como fazemos uso dela necessariamente altera a maneira como sabemos o que sabemos. Ensinar e aprender línguas compreende aprender novas maneiras de atribuir sentido e de perceber o mundo, construindo subjetividades. Dentro desta perspectiva, o ensino de língua estrangeira não deve ser relegado apenas ao papel de ensinar a pessoa aprendiz a se comunicar com alguém que fala uma língua outra que não a dela, mas também utilizar essa língua estrangeira como ferramenta para aprendizagens que a redefinem como sujeito. No caso da identidade negra, o ensino de língua estrangeira pode ser instrumento de uma prática pedagógica que busque a revalorização de uma identidade marcada – conforme já afirmamos anteriormente – pela rejeição e estereótipos negativos.

Se nos propomos a trabalhar em prol da construção de uma identidade positiva, são e livre de tais estereótipos, precisamos seguramente compreender primeiro o que se entende por identidade. Hall (2006) afirma que o conceito de ‘identidade’ é demasiado complexo, pouco desenvolvido e pouco compreendido. Além disso, é um conceito em crise já que, segundo o autor, as velhas identidades entraram em declínio devido a processos de mudanças da pós-modernidade que provocaram o surgimento de novas identidades inacabadas, fragmentadas e em constante movimento. Silva (2000) define a identidade como sendo aquilo que se é (“sou professora”, “sou negra”) e ao mesmo tempo por aquilo que se não é. Ao dizer “sou professora”, estou ao mesmo tempo dizendo “não sou vendedora”, “não sou advogada”. Ao dizer, “sou negra”, estou ao mesmo tempo dizendo “não sou branca”, “não sou indígena”. De modo que, para este autor, não se pode falar de identidade sem falar de diferença; são conceitos inseparáveis.

Autores como Silva (2000) e Moita Lopes (1998) também chamam a atenção para os processos de construção da identidade e da diferença. De acordo com o primeiro, a identidade é o ponto referência sobre o qual a diferença se define, não sendo elas, portanto, dados da natureza, mas social e culturalmente fabricadas e produzidas. Segundo o autor,

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado em um campo sem hierarquias, elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 81).

Para Silva (2000), nas disputas em torno da identidade estão em jogo recursos materiais e simbólicos reivindicados por parcelas sociais posicionadas assimetricamente em relação ao poder. Desta forma, a enunciação mesma da diferença e da identidade e sua própria definição estão em disputa porque elas não apenas são definidas, mas impostas por uns grupos sobre outros em uma tentativa de garantir acesso privilegiado a bens simbólicos e materiais.

O trabalho de Kitzinger (1989 *apud* MOITA LOPES, 1998) assegura que as identidades não pertencem aos seres individualmente, mas que a ordem social dominante as promove ou suprime de acordo com seus interesses. Segundo o autor, a identidade é o que você pode afirmar sobre si mesmo a partir daquilo que dizem sobre você. Desta forma, um ser humano não pode assumir qualquer identidade de todas que se apresentariam disponíveis, mas algumas que possam ser socialmente pactuadas, dentro de uma construção social – o que Woodward (2000, p.41) chama de “grau de consenso sobre como classificar as coisas”. Para Appiah (2010), os seres humanos detêm pouca liberdade na escolha de uma identidade para si mesmos, porque a adscrição da identidade recai naquela sobre a qual quase todos concordam e o escape de uma identidade costuma vir atrelado a esconder fatos sobre si mesmo ou sua ancestralidade.

2.1 A IDENTIDADE RACIAL NEGRA

Como dito anteriormente, identidade e diferença se conceituam, enunciam e traduzem dentro de uma lógica marcada por disputas de poder não apenas simbólico, mas também material. Dentro deste contexto, falar de identidade significa demarcar fronteiras, incluir, excluir, separar, agrupar. Aqueles que têm o poder de classificar, normatizar e – em última instância – hierarquizar, se encontram em posição privilegiada em relação aos demais.

Entendemos aqui a identidade racial a partir do conceito trazido por Gomes (2005, p. 43) que a conceitua como “uma construção social, histórica, cultural” que “implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. A identidade racial, como qualquer outra identidade, também se constrói historicamente e socialmente. A identidade negra esteve fragilizada quando da vigência do mito da democracia racial naquilo que Sueli Carneiro chama de “o convite à traição”⁷, onde pessoas negras de pele mais clara, cabelos

⁷“É exatamente o contrário do que acontece nos Estados Unidos, né? Lá, se você tem 1/8 de sangue negro, você é negro. Aqui, se você tiver um pouquinho de sangue branco, vá se livrando dessa negritude, se autodeclare. Então, há um convite

menos crespos seriam consideradas outra coisa que não negras, pertencendo a uma categoria fluida ora denominada “mulata” ora denominada “morena”, criando uma hierarquia dentro do racismo à brasileira na qual, quanto mais escura a pele e mais crespo o cabelo, mais suscetível ao preconceito seria a pessoa. De acordo com o trabalho de Souza (1983), ser negra/negro no Brasil é um tornar-se. A cor da pele, os traços fenotípicos de tipo negroide, o passado comum e a experiência da discriminação apenas não são suficientes para organizar em torno de si uma identidade negra. Tornar-se significaria romper com estruturas ideológicas e ideologizantes que aprisionam as pessoas negras em uma imagem alienada de si mesmas, cercada de mitos, e criar uma identidade negra de caráter eminente político, atribuindo-lhe sentido.

2.2 O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Linguistas aplicados como Moita Lopes e Almeida Filho compreendem que o ensino de línguas estrangeiras se insere neste contexto na medida em que “[o ensino de línguas estrangeiras no Brasil] necessita passar por uma consciência étnica e cultural que reforça a própria identidade brasileira antes de avançar rumo à integração aos ideais e valores das culturas estrangeiras e, principalmente, das dominantes” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 39). Moita Lopes (2002) diz que a sala de aula de línguas pode ser um lugar de construção de significados porque a professora pode escolher não falar apenas de língua, mas de inúmeros temas favoráveis ao crescimento pessoal da pessoa aluna.

Autoras que trabalham dentro de uma perspectiva de ensino crítico de língua estrangeira como Urzêda-Freitas (2012) e Finardi & Vieira (2016) apontam que a pessoa aprendiz deve ser levada a construir um raciocínio crítico *em* e *sobre* a língua estrangeira. Tais autoras – baseadas na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, na Linguística Aplicada Crítica de Alastair Pennycook, e no construto de *pedagogia engajada* tal como entendido por bell hooks⁸ – defendem o ensino de língua estrangeira capaz de dotar a pessoa aprendiz de ferramentas com as quais seja possível resistir, opor e transgredir fronteiras de dominação (URZÊDA-FREITAS, 2012). Para hooks (2013), as diferenças precisam ser confrontadas para que a solidariedade possa surgir. Pautada nos estudos de Paulo Freire, de quem foi aluna, hooks entende assim que uma pedagogia interessada em educar para a prática da liberdade depende de desafiar o modo como se pensa o processo pedagógico:

Os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas

à traição, há um convite a abandonar a sua identidade racial. Há um estímulo da sociedade brasileira para que as pessoas neguem a sua ascendência, descendência negra. É valorizado o discurso do negro que faz o discurso da miscigenação, da morenidade” (extrato da entrevista de Sueli Carneiro para o documentário “Café com Leite (água e azeite?)”. Disponível na internet em: https://www.youtube.com/watch?v=k53iMb_tvkw.

⁸ bell hooks é o pseudônimo da autora Gloria Jean Watkins, que o prefere estilizado em minúsculas.

maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento [...]. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade”. (hooks, 2013, p. 23).

Esta visão da pedagogia também vai ao encontro da Educação Antirracista tal como defendida por Ferreira (2001, 2004, 2012, 2014, 2015, 2016), Ferreira & Ferreira (2015), Cavalleiro (2001), dentre outras. Na perspectiva das autoras, educação antirracista faz referência ao uso de estratégias várias nos âmbitos organizacionais, pedagógicos e curriculares que visam promover a igualdade racial e combater todas as formas de opressão, seja pessoal, seja institucional (TROYNA & CARRINGTON, *apud* FERREIRA, 2012).

Ferreira (2012), em um trabalho que trata a relação existente entre raça/etnia e o ensino de inglês como língua estrangeira, argumenta que embora apenas uma minoria das professoras participantes de sua pesquisa ainda acredite que a sala de aula de inglês não é o lugar mais adequado para abordar questões raciais e que a maioria das investigadas pense que o ensino de inglês tem um papel a desenvolver neste contexto, o tratamento da questão ainda se fundamenta em apresentar a riqueza cultural e a celebração da “diversidade” no Brasil, em lugar de desafiar e buscar desconstruir o racismo na sociedade brasileira. Essa postura é o que Silva (2000) chama de “estratégia pedagógica liberal”, para a qual toda a variedade humana é boa, legítima e deve ser respeitada ou tolerada. Para o autor, o problema com essa estratégia é que ela falha em questionar os processos de construção da diferença e as relações de poder neles envolvidas. A pesquisa de Ferreira (2012) também aponta a dificuldade que as pessoas professoras têm de enxergar a questão racial como um conteúdo em si mesmo, que também forma parte dos conteúdos de língua estrangeira. Igualmente, as participantes da pesquisa demonstraram preocupação em discutir um assunto que consideram tabu ou controvertido.

No que toca ao ensino de ELE e a educação antirracista, o trabalho de Silva (2016) afirma que a reflexão sobre a temática racial tem papel fundamental na construção da identidade não apenas das alunas, mas também da pessoa professora. Segundo a autora, a sala de aula de língua estrangeira é o lugar onde a pessoa aprendiz pode ampliar seu contato com outras formas de conhecer. A autora, citando trabalhos de Ferreira (2006), avalia que nas estratégias antirracistas adotadas pela pessoa professora é importante dar voz à pessoa aluna promovendo discussões e conversas onde suas visões e sentimentos possam ser levados em conta. Para Silva (FERREIRA, 2006, p. 91), “dar voz na escola pode ser o primeiro passo para empoderar alunos negros em uma sociedade potencialmente discriminadora”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

Considerar a educação como a prática da liberdade tal como proposta por bell hooks (2013) – na qual a vontade de saber está intimamente ligada à vontade de vir a ser – e entender também que o ensino de espanhol precisa ser assim uma ferramenta com a qual as pessoas alunas se vejam, reconheçam, definam e redefinem racialmente, (re) construindo sua identidade racial de forma positiva, é uma mudança de paradigma necessária para que o ensino de ELE possa ser parte da efetiva implementação da Lei 10639/03. Igualmente, entender a questão racial como um conteúdo pertencente ao currículo de ELE é de grau indispensável em direção a tal mudança. A pessoa professora precisa deixar de entender a temática como um assunto à parte do currículo “oficial” que privilegiaria o ensino da gramática – a forma – em detrimento de outros saberes. Esse esforço promete uma práxis pedagógica que contribua para uma sociedade menos desigual, mais diversa e para a formação de pessoas aprendizes mais empoderadas. Assim sendo, a formação da pessoa profissional de língua estrangeira (inicial ou contínua) é um importante fator nesta equação, dado que as profissionais sentem que sua formação universitária ou posterior não lhes preparou para a realidade de trabalhar a temática racial no dia-a-dia de sua prática profissional (SILVA, 2018). Ao mesmo tempo em que sentem que é uma temática importante e que precisa ser trabalhada na escola e na sala de aula de ELE, as profissionais também sentem que o debate sobre tais questões no âmbito das formações inicial ou contínua que receberam ou recebem é incipiente e insuficiente para oferecer-lhes a segurança que necessitam ao abordar dita temática. Na tentativa de contribuir com esta profissional que não enxerga oportunidades de trabalhar a diversidade racial como conteúdo nas salas de aula de ELE, propomos a seguir duas unidades didáticas que poderão ser de ajuda para a pessoa professora interessada. As ideias que apresentamos são um esforço para demonstrar que a maioria dos conteúdos abordados em uma sala de aula de língua estrangeira oferece oportunidades para o tratamento das questões raciais desde que a pessoa professora esteja disposta a buscar que este seja sempre o eixo de onde parte a sua práxis pedagógica. O critério para a escolha dos temas para as unidades didáticas foi a partir do julgamento de quais temas poderiam ser considerados menos permeáveis a uma discussão sobre diversidade racial. Uma unidade didática dedicada a trabalhar a descrição de pessoas, seus aspectos físicos e de caráter, seria mais óbvia para o tratamento da questão racial do que uma unidade didática dedicada a discutir a moda, o consumo, ou a descrever as partes de uma casa. Deste modo, os últimos temas levaram vantagem sobre o primeiro.

UNIDAD DIDÁCTICA: DIFERENTES VIVIENDAS



Fuente: Pinterest

En esta unidad vas a aprender a (1) describir una casa, (2) ubicar las partes de la casa, (3) nombrar las partes de una casa, (4) comparar diferentes tipos de viviendas.

ERA UNA CASA MUY ALOCADA
NO TENIA TECHO NO TENÍA NADA
ABRIR LA PUERTA NADIE PODÍA
PORQUE LA CASA NO LA TENIA.
NADIE SABIA MIRAR AFUERA
PORQUE VENTANA TAMPOCO HABÍA.
NADIE PODÍA HACER PIPÍ
PORQUE RETRETE NO HABÍA ALLÍ.
ESTABA HECHA CON MUCHO ESMERO
CALLE LOS BOBOS NÚMERO 0”

Vinicius de Moraes

Fuente: <http://revistadesvios.unsam.edu.ar>

1) En esta canción para niños DE VINICIUS DE MORAES QUÉ PARTES DA LA CASA ERES CAPAZ DE IDENTIFICAR?

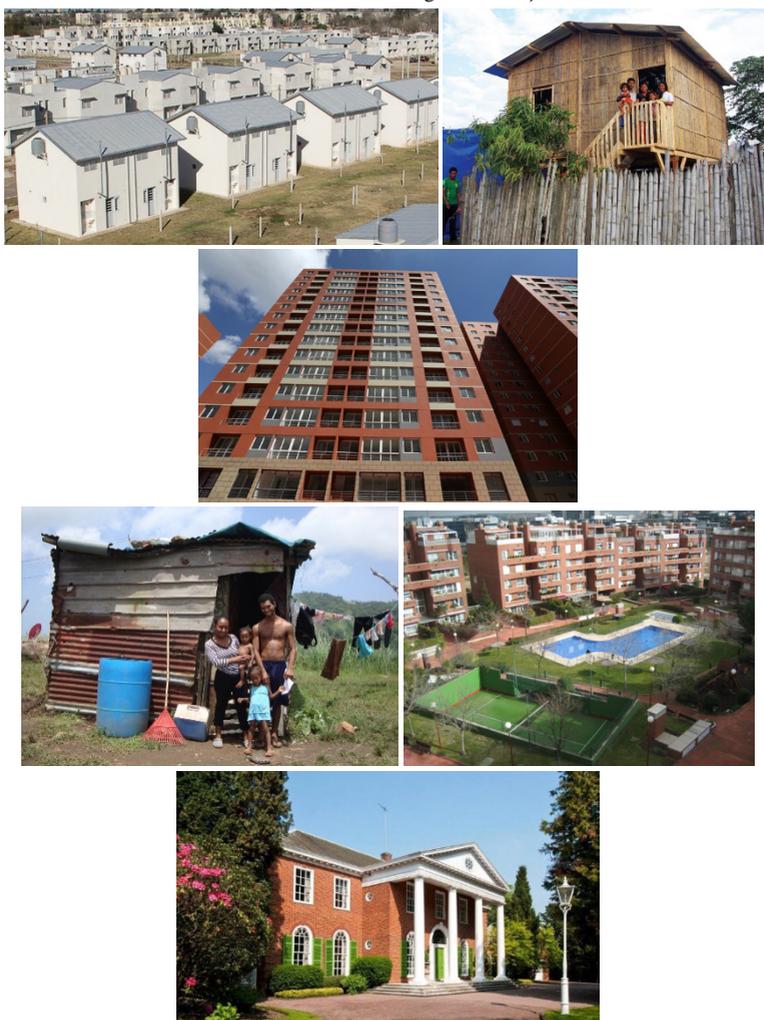
2) Observa el dibujo abajo, identifica cada una de las partes de la casa y escribe el nombre correspondiente a cada una.

Baño – cocina – salón – habitación/dormitorio – despacho



Fuente: Pinterest

3) Observa las imágenes abajo



Fuente: Getty Images

Ahora discute en parejas:

¿Cuáles son las diferencias que existen entre las casas presentadas en las imágenes?

En algunas imágenes hay personas que parecen ser las personas que viven en las casas. ¿Cómo las describirías?

4) Escucha el texto abajo y discute las preguntas con tu compañero:

Con dos millones de habitantes, las favelas de Río serían la 7ª mayor ciudad de Brasil

Sputnik News, 10/12/2014

Con una población superior a la de Manaus, Recife, Curitiba o Porto Alegre, los dos millones de habitantes de las favelas de Río de Janeiro conformarían la séptima mayor ciudad por número de habitantes de Brasil, según reveló hoy el estudio del Instituto Data Favela.

Los sorprendentes datos, recogido en el libro “Un país llamado favela” que será lanzado esta semana, señalan que el estado de Río de Janeiro tiene más de un 10% de su población residiendo en las favelas de la ciudad.

Con una media de edad de 36 años y una renta mensual en torno a los 965 reales por mes (unos 398 dólares), esta población produce una renta anual de 12.300 millones de reales (5.076 millones de dólares).

Otros datos apuntan a que solamente el 3% de sus habitantes no reciben formación y que el 27% acaban los estudios mientras que un 4% alcanza los estudios superiores.

Por otra parte, un 94% de las 1.003 personas entrevistadas para la investigación confesó sentirse “feliz y optimista” con sus vidas y un 75% declaró que no saldrían de la favela aunque tuviesen las condiciones económicas para hacerlo.

El autor del libro, Renato Meirelles afirmó que en la favela “todo el mundo se conoce” y que “las familias cuidan de los hijos del vecino y viceversa”, algo que se ha perdido en otros barrios de la ciudad de mayor nivel de vida.

La investigación concluyó que en Brasil 12 millones de personas viven en favelas en la actualidad, el equivalente a la población de Bélgica, de los cuales el 67% son de raza negra y el 60% afirmaron haber sufrido algún tipo de discriminación.

Texto adaptado de <https://mundo.sputniknews.com/mundo/20140926162083070-Con-dos-millones-de-habitantes-las-favelas-de-Ro-seran-la-7-mayor-ciudad-de-Brasil/> Accedido en 17/10/2017

¿Según el texto, que grado de escolarización alcanzan los habitantes de las favelas?

a) ¿De acuerdo con tus conocimientos, qué palabras del texto elegirías para describir las condiciones de vida en una favela?

b) ¿A qué atribuyes el hecho de que casi el 70% de los habitantes de la favela son personas de raza negra?

5) Lee el texto y contesta a las preguntas que siguen:

Brasil es el país con mayor desigualdad racial de Latinoamérica
Telesur, 3 de noviembre de 2017

Según estudios revelados este viernes por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), a pesar de que el 54 por ciento de la población es negra, son las personas blancas quienes ocupan en su mayoría los espacios de prestigio económico y social.

Los datos de la investigación revelaron que solo el 12,5 por ciento de la población negra cursa estudios en alguna facultad universitaria, mientras que el 26,5 por ciento de la población blanca llega a la educación superior.

De acuerdo a Lucimar Rosa Dias, Coordinadora del Núcleo de Estudios Afro-Brasileños (Neab) de la Universidad Federal de Paraná "(...) hay muchos más profesionales con nivel superior en la población blanca que en la negra. Pero incluso los negros que concluyeron la graduación tienen más dificultad de inserción en el mercado de trabajo que una persona blanca que tenga la misma formación, a causa de lo que llamamos «racismo institucional».

Otros datos apuntan que la renta familiar de las personas negras es menor que la mitad de la renta de las familias blancas. Mientras los blancos tienen un índice de 1.097 reales por persona (equivalente a 300 dólares aproximadamente), los negros tienen una renta estimada en 508,90 reales (equivalente a 150 dólares aproximadamente).

Otro ejemplo es el caso del Estado de Paraná, en el sur del país, donde casi cuatro millones de personas son negras, la elección de ciudadanos de color para cargos públicos es mínima. Solo el 6,9 por ciento de los concejales, el 6,5 por ciento de los alcaldes son negros.

“La gente no se da cuenta, pero hacen elecciones a partir de la raza”, asegura Rosa Dias.

Texto Adpatado de: <https://www.telesurtv.net/news/Brasil-es-el-pais-con-mayor-desigualdad-racial-de-Latinoamerica-20171103-0021.html>. Accedido en 23 de enero de 2018

a) ¿De acuerdo a la investigación de IBGE, que datos apuntan a que la población negra en Brasil está en situación social desfavorecida en comparación con la población blanca?

b) ¿Por qué crees que el verdadero color de la población no se refleja en las personas que ocupan cargos públicos o espacios de prestigio económico y social?

Comparativos

Observa el uso de los comparativos en las frases que siguen:

- Los pisos son **más** seguros **que** las casas
- La población que vive en favelas en Brasil es **tan** grande **como** la población de Bélgica
- La cocina es **menos** iluminada **que** el salón

Comparativos	Formas regulares	Ejemplos
De igualdad	Tan +adjetivo+ como Tanto/a/Tantos/as +substantivo+ como	Mi casa es tan grande como la tuya Hay tantos libros en mi habitación como en la biblioteca
De superioridad	Más +adjetivo/substantivo+ que Verbo+ más que	El garaje es más pequeño que el salón En el fútbol, Argentina sufre más que Brasil
De inferioridad	Menos +adjetivo/substantivo+ que Verbo+ menos que	El baño es menos iluminado que el despacho La mesa costó menos que las sillas

1) Completa las frases utilizando los comparativos de superioridad, de inferioridad y de igualdad y eligiendo el adjetivo que creas más conveniente.

- Vivir en una casa ofrece _____ vivir en un apartamento
- La cocina está _____ que el comedor
- Compartir piso es _____ que vivir solo
- Mi actual casa es _____ como mi antiguo departamento

2) Observa los anuncios a continuación y completa el cuadro con las informaciones que faltan



2 Habitaciones | 2 Baños | Atico | 95 M² útil | 100 M² Construido.

Atico duplex distribuido en salón comedor con chimenea, cocina, baño completo. En planta primera se ubican dos dormitorios con baño completo y bañera de masaje y con salida a terraza.Metro Arturo Soria. Acceso inmediato a M- 30. RESERVADO



3 Habitaciones | 3 Baños | 5ª Planta | 200 M² útil.

Piso ubicado en finca de prestigio de la zona. Distribuido en hall, salón comedor muy luminoso con acceso a terraza. cocina office, zona de servicio. Dos dormitorios en suite. garaje. conserje y vig 24h. Metro cuzco y Bus. Zona comercial y de restauración variada próxima.Disponibilidad inmediata



1 Habitación | 1 Baño | 1ª Planta | 50 M² útil | 60 M² Construido.

Apartamento sin muebles, con excelentes comunicaciones, a escasos metros de Avd America. distribuido en hall, salón comedor con cocina equipada incorporada. Dormitorio amplio con armario empotrado y baño. garaje opcional.Conserje. Metro Avd America y Bus.

Fuente: CPI

	Anuncio 1	Anuncio 2	Anuncio 3
Dormitorios	Dos		
Baños		Tres	
Comunicación			Excelentes comunicaciones. Metro Avd América y Bus
Garaje			
Amueblado	No informa		

3) Observa las plantas. Elige una y descríbela para tu compañero que debe tratar de adivinar a cuál te refieres:



Fuente: Pinterest

UNIDAD DIDÁCTICA: EL VESTUARIO, LA INDUSTRIA DE LA MODA Y EL CONSUMO



Fuente: Colombia.com

En esta unidad vas a (1) identificar y nombrar piezas del vestuario, (2) conocer profesiones relacionadas al mundo de la moda, (3) reflexionar sobre los conceptos de *fast fashion* y *slow fashion*

1) Lee la tira de Gaturro, identifica y escribe las prendas de vestuario que se mencionan



Fuente: Página Oficial de Gaturro en Facebook

Los _____, _____, _____ gorro, _____.

2) Encuentra las prendas de vestir en la sopa de letras.

E	B	I	C	A	P	S	U	J	E	T	A	D	O	R	T
G	O	R	R	A	T	E	R	E	R	E	B	E	T	A	C
O	T	A	E	I	I	N	I	K	I	B	O	A	A	M	A
G	A	R	O	T	A	O	R	A	M	G	I	G	P	I	L
B	S	A	C	O	E	C	A	M	I	S	E	T	A	S	Z
A	U	S	R	D	O	A	E	E	I	S	U	S	Z	T	O
U	J	T	C	I	N	T	U	R	Ó	N	J	T	R	A	N
M	S	O	Y	T	M	R	Y	T	P	M	I	O	Y	D	C
C	A	M	I	S	A	M	B	S	A	D	L	A	F	F	I
E	N	M	A	E	U	L	I	E	S	E	M	M	O	O	L
M	D	A	B	V	T	C	O	N	F	A	E	A	A	R	L
E	A	S	R	L	O	R	R	O	G	E	B	J	D	M	O
O	L	R	I	I	F	C	A	L	C	E	T	I	N	E	S
R	I	E	G	L	O	Z	R	A	M	G	I	P	A	D	D
T	A	C	O	N	E	S	B	T	E	B	G	A	F	A	S
S	S	S	D	R	O	A	E	N	I	S	U	S	U	E	A
U	J	T	R	U	E	G	U	A	N	T	E	S	B	I	C
M	I	O	B	Z	R	A	M	P	P	M	I	B	N	O	O
B	A	Ñ	A	D	O	R	J	E	S	U	S	L	O	V	E

Gorra	Bragas	Botas	Tacones	Saco
Canzoncillo	Guantes	Abrigo	Camisa	Calcetines
Pantalones	Bikini	Falda	Vestido	Sujetador
Zapato	Bufanda	Cinturón	Gorro	Pijama
Bañador	Camiseta	Sandalias	Gafas	

3) Escucha el diálogo que sigue y luego marca (V) para verdadero y (F) para falso

Dependiente: Buenos días. ¿En qué puedo ayudarle?

Cliente: Buenos días. Quiero comprar unos pantalones.

Dependiente: Muy bien. ¿De qué color los quiere?

Cliente: Negros o grises oscuros.

Dependiente: ¿Qué talla utiliza?

Cliente: Normalmente utilizo la talla 42.

Dependiente: ¿Qué le parecen éstos?

Cliente: Son muy bonitos. ¿Me los puedo probar?

Dependiente: ¡Por supuesto! Los probadores están al fondo.

Cliente: Gracias.

Dependiente: ¿Cómo le quedan?

Cliente: Un poco pequeños.

Dependiente: Sí, necesita una talla más. Aquí tiene.

Cliente: Éstos me quedan mejor. Me los llevo. Además, quiero comprar una camisa a juego con estos pantalones. ¿Tiene alguna?

Dependiente: Sí, ahora mismo le traigo una que va perfecta con esos pantalones.

Cliente: Muchas gracias.

Dependiente: Aquí tiene la camisa. Pruébesela para ver qué tal le queda.

Cliente: La camisa me queda muy bien y me gusta mucho. Me llevo las dos cosas. ¿Cuánto cuestan?

Dependiente: En total son 58 euros.

Cliente: ¿Puedo pagar con tarjeta de crédito?

Dependiente: No, lo siento. Sólo se puede pagar en metálico/efectivo.

Cliente: Está bien. Aquí tiene.

Dependiente: Muchas gracias. Aquí tiene el ticket/recibo. Que tenga un buen día.

Cliente: Gracias. Igualmente.

Fuente: islcollective.com

- () El diálogo ocurre en una tienda de ropas
- () La dependienta no pudo ayudar a la cliente en todo lo que necesitaba
- () La cliente pagó las compras en dinero
- () Las dos prendas que se llevó la cliente combinaban entre sí

4) Cuéntanos que ropa llevarías:

- a) Para ir a la celebración de un matrimonio _____
- b) Para salir a comer con tus amigos el domingo que viene _____
- c) Para ir al cine a fin de tarde _____
- d) Para ir de compras en un día frío _____

5) Observa las ropas de la imagen a continuación y completa el diálogo:



Fuente: <http://www.paginadelespanol.com>

- Me gustan aquellos _____ negros.
- Sí, son bonitos y creo que se pueden usar con la camisa _____ y la camiseta _____.
- Tienes razón. Y si hace frío, también puedo utilizarlos con la _____ gris.
- ¡Perfecto! Y para mí me gustan aquel vestido _____ y el _____ marrón.
- Creo que la _____ negra también está muy bonita y te va a quedar muy bien.
- Sí, me gusta.
- Muy bien

Fuente: Enlaces, vol.1- Español para jóvenes brasileños. Adaptado

PROFESIONES DE INDUSTRIA DE LA MODA

6) Relaciona las columnas con la descripción correspondiente a cada uno de los profesionales de la industria de la moda

- a) Analista de tendencias
- b) Diseñador de moda
- c) Especialista en marketing
- d) Personal shopper

() El objetivo de la experiencia es hacer que el cliente se sienta muy especial. Una conversación inicial permitirá conocer qué tipo de artículo está buscando, para qué ocasión, qué tipo de prendas prefiere y con qué presupuesto cuenta. Cuando se haya hecho una idea de lo que el cliente está buscando y sobre el tipo de siluetas y colores más adecuados para él, el profesional irá a la tienda para seleccionar algunos artículos que el cliente pueda probarse. Deberá seleccionar una gama de prendas diversas que den al cliente una idea del look resultante. Después el cliente se probará las piezas para ver cómo le sientan y si son de su agrado.

() Son aquellas personas con una vocación artística claramente marcada hacia la innovación y la transformación. El diseñador tiene libertad para proyectar, pero debe desarrollar las facetas prácticas para que sus propuestas puedan realizarse. Es indudable que, en igualdad de condiciones, cuanto más prestigio y fama tenga un creador le será más fácil que sus diseños tengan éxito y sus trabajos tengan una fuerte repercusión en los medios de comunicación.

() Su tarea comienza trabajando junto a compradores y diseñadores para captar correctamente los conceptos e ideas de la colección en curso y para conocer las prendas al detalle. Después diseñará una estrategia de para la temporada, lo que incluye tomar decisiones sobre presupuestos, medios (difusión, impresos, carteles, envíos de correo o, como sucede a menudo, una combinación de todos ellos), temas y objetivos. La publicidad suele ser el elemento primordial de la campaña, aunque el trabajo también engloba los catálogos, la publicidad directa por correo, los desfiles de moda y las ofertas especiales.

() Las empresas no pueden arriesgarse a lanzar un producto en el mercado, por ello contratan la labor de empresas cuya función es la de analizar las tendencias de consumo para adelantarse a las necesidades del mercado y anticiparse a lo que le mandara el cliente en el futuro.

Fuente: www.esme.es

7) Ahora vas a ver el vídeo de una charla TEDx de la modelo Cameron Russel llamada “El aspecto no lo es todo. Créanme, soy modelo”



Disponible en inglés con subtítulos en español en: https://www.ted.com/talks/cameron_russell_looks_aren_t_everything_believe_me_i_m_a_model/transcript?language=es

Discute en pequeños grupos algunas de las principales ideas de Cameron Russel y luego comparte lo que fue discutido en tu grupo con los demás:

I - Las fotos que nos venden de modelos no son reales. Es decir, no son naturales como la *selfie* que te haces en casa. No solo por el uso del Photoshop, sino porque son creadas por un equipo de profesionales que buscan un objetivo específico y para ello recrean una imagen a partir de una producción, que cuenta con iluminación, un buen espacio, maquillaje, peinado; luego viene la posproducción, es decir, los retoques en programas digitales para lograr la apariencia que esperan y vender una idea, un servicio o un producto.

II - En la sociedad ser una modelo está relacionado con la lotería de la genética: una mujer blanca, alta y delgada. ¡Pero hay mujeres de raza negra y grupos étnicos que son afamadas top model! Pero son un muy poco porcentaje del total. Así lo demostró un estudiante de doctorado de la Universidad de Nueva York, quien contó el número de modelos contratadas para una pasarela. Eran 677, y solo 27 no eran blancas.

III - Y sí, las mujeres bonitas tienen privilegios por su apariencia, como que les regalen un helado o el policía no les ponga la multa. Pero tenemos regalos no por lo que somos, sino por nuestra apariencia. Y nos movemos tanto por la apariencia, que de las 140 mil personas que la Policía en Nueva York detuvo para registrar en un año, el 86 por ciento eran de aspecto latino, de raza negra y hombres jóvenes. Jóvenes latinos y negros en NY solo hay 160 mil.

8) Lee el texto abajo:

Los ideales de belleza excluyen a las mujeres negras

Ayomide Zuri, Afrofeminas, 20 de octubre de 2017

Adaptado de <https://afrofeminas.com/2017/10/22/los-ideales-de-belleza-excluyen-a-las-mujeres-negras/>. Accedido en 23 de diciembre de 2017

En un contexto, el hispanoamericano y la península Ibérica donde un tercio completo de la población es negra, la grave subrepresentación de las mujeres negras (y de otras etnias) en los medios de comunicación es realmente preocupante.

Las imágenes de las mujeres blancas dominan todos los medios de comunicación, especialmente los papeles o las representaciones que muestran a las mujeres “hermosas” o deseables, no en las que muestran la empleada de hogar u otros estereotipos.

Pensar que esto no tiene un efecto negativo en las mujeres que raramente ven imágenes de sus propias razas representadas de una manera positiva es una locura. Pensar que no tiene un efecto en la forma en que la gente blanca (y todas las personas) ve a las mujeres negras es igualmente demente.

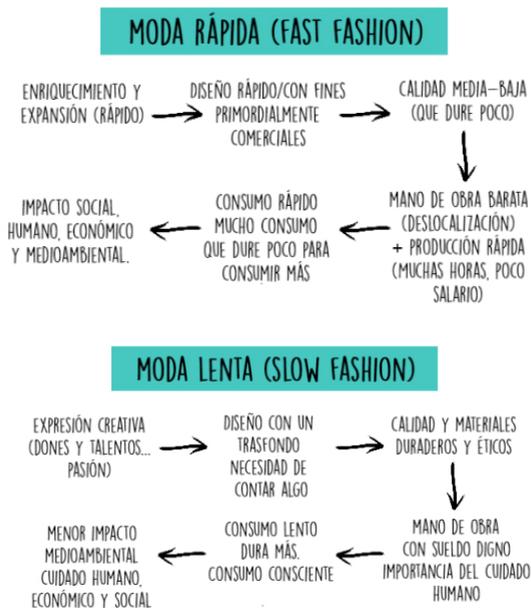
El ideal de la belleza tradicional es casi exclusivamente blanco, por lo que es más inalcanzable para las mujeres negras. Aunque hermosas mujeres negras o latinas como Beyoncé, Jennifer López, y otras han logrado renombre en la cultura, las representaciones mediáticas de estas mujeres se han vuelto cada vez más “blanqueadas” con el tiempo, con un pelo más claro y liso, maquillaje más ligero y a menudo figura más reducida. Cuando vemos mujeres negras representadas como iconos de belleza en los medios de comunicación, casi siempre se ajustan a los ideales blancos, lo que significa que ya tienen tonos de piel clara, de color claro, cabello liso, facciones faciales más blancas y figuras finas, etc. Los ejemplos más famosos de mujeres negras o multirraciales conocidas por su belleza se ajustan consistentemente a esos estándares, y se acercan a ejemplos que son realmente inalcanzables. Zoe Saldaña, Tyra Banks, Halle Berry, Alicia Keys, Rihanna,...la lista sigue.

Hay que empezar reconociendo la ridícula falta de diversidad en la representación de los medios de comunicación cuando se trata de parámetros de belleza. Reconocerlo es el primer paso hacia el rechazo de esos mensajes y los sentimientos negativos que inspiran sobre nuestros cuerpos. Después de rechazarlos, podemos redefinir continuamente la belleza para nosotras mismas, en nuestros propios términos.

Ahora discute con tus compañeros

- a) ¿Cuáles son los puntos en común entre las ideas de Cameron Russel y Ayomide Zuri?
- b) Según ambas, ¿qué representación reciben mujeres que no encajan en el ideal blanco de belleza en la industria de la moda y en los medios de comunicación?
- c) ¿Qué propuestas presentan Cameron y Ayomide para cambiar esta situación?

8) ¿Conoces los conceptos de *fast fashion* (moda rápida) y de *slow fashion* (moda lenta)? Observa los diagramas abajo:



Fuente: <https://maestroviejo.es/>

Lee el texto a seguir

LA MODA DEL TRABAJO ESCLAVO 2006

Mediante una parodia con actores que hacían de modelos en plena calle, la asociación La Alameda denunció ante la Legislatura porteña a las grandes marcas que se benefician con el trabajo en talleres textiles clandestinos.

“¡En cinco minutos se larga el desfile!”, gritó él, haciendo de ella con peluca, lentes para el sol, una blusa turquesa, un pañuelo fucsia en el cuello y unos pantalones a cuadros que no paraba de agitar mientras la música inundaba la cuadra peatonal de Perú entre Hipólito Yrigoyen y Avenida de Mayo. En el comienzo de la pasarela, debajo de uno de los parlantes, una costurera boliviana no paraba de hacer rodar su máquina de coser. Era la imagen de lo que se buscaba denunciar: el trabajo esclavo en talleres textiles clandestinos que confeccionan para las grandes marcas. Más tarde, la costurera pasó de la máquina al micrófono para lanzar la convocatoria: “Invito a todos a que se unan al movimiento contra el trabajo esclavo”, exclamó.

Cuando pasaron los cinco minutos de la promesa inicial, el presentador dejó de bailar con su compañero del micrófono. “Bienvenidos al desfile del trabajo esclavo 2006. Con la presentación de la temporada primavera-verano neoliberal”, anunció. La alfombra, que rodeada de sillas

cubría el empedrado, iba a recibir a los modelos. Ya algunos miraban desde los balcones. Antes de la primera pasada se leyó la lista de anunciantes a los que “el país les importa un corno”. Entre ellos figuraba la Dirección de Migraciones y el SED (Servicio de Esclavos a Domicilio). Después se entregó el premio al Esclavo del Mes a Noemí, la costurera, a la que tuvieron que arrancar de la máquina para entregarle el diploma.

La primera colección fue la de Kosiuko, que “es fabricada en talleres clandestinos a 0,50 peso por pantalón”. Siguió Pamela, “razando el suelo, con ropa hecha en un taller de Tilcara 2143, donde los inspectores de la ciudad de Buenos Aires dicen que hay una casa de familia, ¡créanles Casi sin que se detuvieran los aplausos arregados por el presentador, siguieron las colecciones de Portsaid, 45 Minutos, Cueros Crayon, Top Fashion, Olga Naum y Lacar. Luego del desfile, esta última empresa emitió un comunicado para asegurar que “no tiene ninguna relación con talleres que no cumplen con las normas legales y, mucho menos, con aquellos que tienen a sus trabajadores en situación de explotación”.

Como en todos los desfiles, uno de los espacios finales estuvo destinado a Mimo & CO, “para los más chiquitos”. Y el cierre lo hizo una modelo desilusionada por la ropa y por la indiferencia que recibía en su trabajo. “¿Y la dieta? Como nada y cuando como tiene gusto a nada. ¡Soy una top!”, interpellaba al público. Una ovación despidió a la protesta.

“Hay cincuenta marcas denunciadas penalmente y la Justicia federal todavía no empezó a trabajar. También hay proyectos empantanados en la Legislatura”, uno de ellos para expropiar las máquinas de los talleres clausuradas y devolverlas a los trabajadores para la formación de cooperativas”, reclamó Gustavo Vera, de La Alameda, que estaba lanzando su periódico 8 hs punto.

Sonia, con su sombrero rojo, llevaba varios ejemplares para vender entre los transeúntes. Ella llegó desde Potosí y pasó más de dos meses encerrada con su hijo, Hugo, viviendo y cosiendo en un pequeño cuarto. “A mi hijo, el patrón no le daba de comer porque decía que como no era trabajador no tenía derecho a la comida. Y una vez le pegó porque Hugo quería mirar la tele. Eso no se olvida”, dijo, y de su ojo se soltaba una lágrima.

Adaptado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-73071-2006-09-16.html>

9) Discute en grupos qué relación hay entre los conceptos de *slow fashion* y *fast fashion* y el trabajo esclavo y luego presenta las ideas de tu grupo a los demás.

REFERÊNCIAS

- ABRIL, G. Ser negro en España. **El País**, 11 de outubro de 2009, Seção El País Semanal, Disponível em https://elpais.com/diario/2009/10/11/eps/1255242413_850215.html. Acessado em 15 de março de 2017.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada**, Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 3ª ed. 2009.
- APPIAH, K. A. **Identidade Racial e Identificação Racial**. Tradução por Gizele dos Santos Belmon. Griot – Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia – Brasil, v.2, n.2, dezembro/2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Novembro de 2008 http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf. Acessado em 12/03/2017.
- BRASIL. Presidência da República. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 ago. 2015.
- BRASIL. Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Retrato das desigualdades de gênero e raça. 4. ed. Brasília: IPEA/UNIFEM, set. 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf. Acesso em: 25 ago. 2015.
- BRASIL. **Censo demográfico 2010**, Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Vol.1. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.
- ESPAÑA. Ley Orgánica de Protección de Datos da Carácter Personal. Boletín Oficial del Estado. 1999.
- FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba. 2008.
- FERREIRA, A. de J. Formação de Professores de Língua Inglesa e o Compromisso Social. In: **I Seminário de Educação**: Paulo Freire na contemporaneidade. 4-5 de Julho, 2001. Rio de Janeiro, Anais CD-ROM. 2001.

FERREIRA, A. de J. What has race/ethnicity got to do with EFL?. **Linguagem e Ensino**, Pelotas: v.10, n.1, p. 211-233, jun. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/ethnicity.pdf. Acesso em: 30 nov. 2016.

FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 1, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**, V. 6, N. 14, P. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. de J. Autobiographical narratives of race and racism in Brazil: Critical Race Theory and language education. **Revista Muitas Vozes**. Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 79-100, 2015.

FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 1, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, S. A. & FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça e formação continuada de professores de língua inglesa. **Revista de Educação Educere et Educare**, Dossiê Relações Étnico-Raciais e Educação, v. 10, no.20, p. 755-769, 2015.

FINARDI, K.R. & VIEIRA, G.V. Ensino crítico de inglês e formação docente na contemporaneidade. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau: vol. 11, n. 2, p.549-571 ago./nov. 2016. Disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4759>>. Acessado em 08/03/2017.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro, cabelo crespo. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, N° 21, p. 40-51. Set/Out/Nov/Dez 2002.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição. 2006 tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MEY, J. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Tradução de Maria da Glória de Moraes Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 267-302.

MOITA LOPES, L. Paulo da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista Delta**, v. 1, n. 2, 1994.

OLIVEIRA, F. de. Relações Raciais na Creche. In: OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B. Gonçalves e; PINTO, R. P. (Orgs). **Negro e Educação 3: Escola, Identidades, Cultura e Políticas**. São Paulo Ação Educativa. ANPEd, 2005, p. 29 -39.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas: uma educação como prática de liberdade. In: FIGUEIREDO, F. J. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Editora UFG: 2012. p. 57 – 80.

ONU. Informe sobre o Desenvolvimento Humano 2014. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014es.pdf>. Acesso em 30 ago. 2015.

SANTOS, I. A. dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, J. S. Raça/Etnia, Cultura, Identidade e o Professor na Aplicação da Lei 10639/03 em Aulas de Língua Inglesa: Como? Dissertação de Mestrado. UNEB. 2011.

SCOTT, P.; LEWIS, L.; QUADROS, M. T. de. Diversidade, diferença, desigualdade e educação. In: SCOTT, P.; LEWIS, L.; QUADROS, M. T. de (Orgs). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Recife: Publicações Especiais do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/FAGES Universidade Federal de Pernambuco. Editora UFPE, 2009 p. 11-24.

SILVA, D. dos S. **Contribuições do ensino crítico para uma educação antirracista no contexto do espanhol como língua estrangeira** (ELE). 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Letras. Universidade de Brasília. Brasília.

SILVA, R. S. da. Racismo e discriminação no cotidiano de uma escola pública de ensino médio. In: OLIVEIRA, I. de; SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (Orgs). **Negro e Educação 3: Escola, Identidades, Cultura e Políticas**. São Paulo Ação Educativa. ANPEd, 2005 p. 94-106.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org). HALL, S. & WOORDARD, K. **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, E. A. da. Africanidades na aula de espanhol: uma contribuição para uma educação antirracista. **Revista Interlinguagens** - Edição Especial do II Simpósio de Estudos em Letras e III Interlinguagens, N° 07, Volume 07, Ano 2016 ,1ª Edição. Disponível em http://www.revistainterlinguagens.com.br/pdfs/simposio/artigos/edina_silva.pdf. Acesso em 08 mar de 2017.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

URZÊDA-FREITAS, M. T. **Educando para transgredir**: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, n (51.1): 77-98, jan./jun. 2012.

Recebido para publicação em 30 de Dezembro de 2019.

Aceito para publicação em 2 de Março de 2020.