

Decolonizando saberes: educação antirracista no ensino de língua espanhola na educação básica

Decolonizing Knowledge: Anti-Racist Education in Spanish Language Teaching in Basic Education

Luan da Silva Santos¹
Carolina Gomes da Silva²

Resumo: O presente estudo analisa de que modo o ensino de espanhol na educação básica pode atuar como ferramenta de promoção da educação antirracista, por meio do letramento racial e da valorização de saberes linguísticos e culturais afrodescendentes. Para tanto, fundamenta-se na Linguística Aplicada, em perspectivas decoloniais, e na noção de justiça social a partir de autores como Quijano (2005), Moita Lopes (2009; 2015), Bagno (2015), Bell (2016), Ribeiro (2019) e Nascimento (2019); etc. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, descritivo-interpretativista, estruturada como pesquisa-ação. Esta surge mediante um projeto que foi desenvolvido em uma escola pública estadual em João Pessoa (PB), com estudantes do ensino médio, articulando práticas pedagógicas voltadas à reflexão crítica do racismo linguístico, à desconstrução de paradigmas eurocêntricos ao ensino do espanhol como língua estrangeira (LE). Entre os resultados, destacam-se o engajamento discente durante o processo, a ampliação da consciência crítica e o fortalecimento da valorização identitária e intercultural. Conclui-se que o ensino de LEs, quando pautado em princípios antirracistas, contribui significativamente para formação cidadã e a transformação social.

Palavras-chave: educação antirracista. língua espanhola. letramento racial. decolonialidade. linguística aplicada.

Abstract: This study analyzes how the teaching of Spanish in basic education serves as a tool to promote anti-racist education through literacy and the appreciation of Afro-descendant linguistic and cultural knowledge. It is grounded in Applied Linguistics, decolonial perspectives, and the notion of social justice, drawing on authors such as Quijano (2005), Moita Lopes (2009; 2015), Bagno (2015), Bell (2016), and Ribeiro (2019), Nascimento (2019), among others. The research adopts a qualitative, descriptive-interpretative approach, structured as an action research project. It stems from a project developed in a state public school in João Pessoa (PB), with high school students, integrating pedagogical practices aimed at fostering critical reflection on linguistic racism and deconstructing Eurocentric paradigms in the teaching of Spanish as a foreign language (FL). The results highlight student engagement throughout the process, the expansion of critical awareness, and the strengthening of identity and intercultural appreciation. It concludes that foreign language teaching, when guided by anti-racist principles, significantly contributes to citizenship formation and social transformation.

Keywords: anti-racist education. Spanish language. racial literacy. decoloniality. applied linguistics.

¹ Doutorando em Linguística pelo PROLING/UFPB.

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-2193-5986>. E-mail: luan.santos07@hotmail.com.

² Doutora em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos: Língua Espanhola) pela UFRJ.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1490-0814>. E-mail: carolinagsufpb@gmail.com

Recebido em: 05/01/2026

Aceito em: 29/04/2026



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Introdução

Os estudos linguísticos têm se mostrado cada vez mais comprometidos com questões que ultrapassam o universo estritamente linguístico, envolvendo-se na análise e na compreensão de problemáticas sociais que permeiam a vida cotidiana. Nesse contexto, a Linguística Aplicada (LA), anteriormente concentrada principalmente no ensino e aprendizagem de línguas, passou por uma transformação significativa, adotando uma perspectiva multi, inter e transdisciplinar. Essa mudança tem permitido a integração de saberes de diferentes áreas ao campo linguístico, ampliando suas possibilidades de atuação e relevância social.

No âmbito dessa abordagem ampliada, os estudos linguísticos têm desempenhado um papel crucial na compreensão das formas de preconceito e violência que se materializam na sociedade, frequentemente mediadas pela linguagem. Partindo desse pressuposto, o presente estudo adota uma perspectiva que integra o ensino de Língua Espanhola a uma proposta de educação antirracista. Defendemos que o ensino do espanhol na educação básica vai além da aquisição de conhecimentos linguísticos e se alinha a iniciativas que promovam o letramento racial, proporcionando aos/às estudantes uma conscientização sobre a importância de combater o racismo e qualquer forma de violência ou discriminação ainda presentes na sociedade.

É comum observar que instituições de ensino abordem temas relacionados ao racismo apenas em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra (20 de novembro), geralmente limitando essa discussão às disciplinas de história, filosofia ou sociologia. No entanto, o combate ao racismo é uma responsabilidade que atravessa todas as áreas do conhecimento.

Ao transcendermos as fronteiras linguísticas e promovermos uma conexão de tais aspectos com questões de alta relevância social, este estudo evidencia sua importância, sobretudo porque o desenvolvimento de um projeto dessa natureza demonstra que ensinar uma língua estrangeira vai além da promoção de reflexões linguísticas, implicando também um compromisso com causas sociais e políticas na formação de cidadãos críticos e reflexivos. Assim, buscaremos relatar e refletir nesta pesquisa sobre um projeto que foi executado efetivamente numa escola pública estadual na cidade de João Pessoa, Paraíba, a fim de destacar os desafios e os impactos que este teve na desconstrução de modelos eurocêntricos e na promoção de uma perspectiva decolonial.

Embora o foco da pesquisa seja a língua espanhola e as culturas hispânicas, buscamos estabelecer conexões com a realidade da sociedade brasileira, tomando-a como ponto de partida para comparar esses processos com outras realidades. Assim, a pesquisa contribui tanto para os estudos linguísticos de forma ampla quanto para a Linguística Aplicada, mais especificamente. Essa proposta

reafirma o papel transformador da educação e reforça o compromisso com a construção de uma escola que valorize a diversidade e promova a equidade.

Nesse sentido, o estudo tem como objetivo analisar de que maneira o ensino de espanhol na educação básica, em nível médio, pode constituir-se em uma ferramenta de promoção da educação antirracista, por meio de práticas de letramento racial, da valorização linguística e cultural afrodescendente e da desconstrução de estereótipos linguísticos e sociais, a partir da descrição e reflexão sobre um projeto desenvolvido em uma escola pública estadual.

Desse modo, na primeira parte, apresentamos uma fundamentação teórica que aprofunda as temáticas anteriormente mencionadas e evidencia como elas se alinham ao projeto proposto. Posteriormente, delineamos a metodologia utilizada para a realização deste estudo. Em seguida, descrevemos as ações possíveis implementadas ao longo do projeto e, finalmente, discutimos criticamente os desafios e os resultados obtidos. Por último, apresentamos nossas considerações finais, compreendendo que o debate não se esgota neste trabalho, mas se prolonga em futuras pesquisas e nas práticas pedagógicas que passaremos adotar a partir dos aprendizados adquiridos.

Pressupostos teóricos

A Linguística aplicada (LA), como um dos ramos da Linguística, começou a se desenvolver na década de 1940 com um interesse inicial voltado para o ensino de línguas no transcurso da Segunda Guerra Mundial (Moita Lopes, 2015, p. 11). Segundo o autor, esse campo decorre do desenvolvimento da Linguística como ciência no século XX e, embora inicialmente estivesse fortemente direcionado ao ensino/aprendizagem de línguas, passou a contemplar também a área da tradução. Nesse sentido, o seu objetivo estava, ao menos em sua fase inicial, mais direcionado à aplicação da Linguística (Moita Lopes, 2015, p. 12).

No entanto, de acordo com o autor, a LA passou por pelo menos duas viradas que implicaram mudanças significativas em seu foco e abordagem. A primeira pode ser identificada na crítica formulada por Widdowson (1979) que, conforme citado por Moita Lopes (2015, p. 15), apontava a necessidade da área se desvincular do domínio da Linguística, a fim de consolidar-se como um campo autônomo, articulando teoria e o ensino de línguas.

A segunda virada, por outro lado, refere-se a uma mobilidade das investigações que se desloca exclusivamente das pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com ênfase no ensino de Inglês e passa a se desenvolver também em língua materna, adotando as noções de letramentos, incorporando outras disciplinas do currículo e transitando por outras instituições como empresas, mídias, clínicas, entre outras (Moita Lopes, 2015, p. 17). Sobre essa virada o autor comenta:

Ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, “a preocupação é com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana, para além da sala de aula de línguas (MOITA LOPES, 2015, p. 18).

Nessa perspectiva, percebemos que o olhar desse campo de estudo se distancia bastante daquele preocupado com o ensino e aprendizagem de inglês, de forma que com a inserção dos estudos das Ciências Sociais e das mudanças da sociedade começa a “falar do mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (Moita Lopes, 2015, p. 19). É nesse sentido que o autor afirma que a LA é também uma disciplina indisciplinar, uma vez que passa a se constituir como um campo híbrido e itinerante, pensando de forma diferenciada e rompendo paradigmas com o objetivo de compreender o mundo atual.

Nesse contexto, reconhecemos a importância de articular o ensino de espanhol como Língua Estrangeira (LE) a um projeto de letramento racial, demonstrando que a língua pode ser um veículo muito importante para questionar e atuar de forma ativa em aspectos da vida social. Em vista disso, abrimos um espaço também para discutir sobre o conceito de justiça social, o qual, acreditamos, estar diretamente relacionado ao debate que levantamos nesta pesquisa.

El Kadri e Zancopé (2022, p. 373) refletem sobre o conceito de justiça social a partir de Freire (1974), que ressalta a importância de que o professor se proponha a atuar de forma transformadora na educação a partir da compreensão da existência de forças opressoras, demonstrando assim que a educação deve ter um caráter intencional, uma vez que “ensinar é conscientizar e criticar a realidade é uma luta pela transformação e concretização de sua liberdade” (El kadri e Zancopé, 2022, p. 374).

Em diálogo com essa perspectiva, a justiça social é definida em Bell (2016, p. 3) tanto como um objetivo e um processo. O objetivo, segundo a autora, consiste em assegurar que todos os grupos identitários participem de maneira justa e integral em uma sociedade construída coletivamente para contemplar suas necessidades. O processo precisa ser democrático e participativo, de forma que se respeite a diversidade humana e as diferenças entre grupos. Na visão da autora a justiça social é:

Um mundo no qual a distribuição de recursos seja equitativa e ecologicamente sustentável, em que todos os membros estejam física e psicologicamente seguros, protegidos, reconhecidos e tratados com respeito. Visualizamos um mundo no qual os indivíduos sejam, ao mesmo tempo, autodeterminados (capazes de desenvolver plenamente suas potencialidades) e interdependentes (aptos a interagir democraticamente com os outros) (BELL, 2016, p. 3, tradução nossa).³

³ Our vision for social justice is a world in which the distribution of resources is equitable and ecologically sustainable, and all members are physically and psychologically safe and secure, recognized, and treated with respect. We envision a world in which individuals are both self-determining (able to develop their full capacities) and interdependent (capable of interacting democratically with others) (Bell, 2016, p. 3).

Para a construção de uma sociedade equitativa, é necessário que as pessoas sejam conscientes das forças que moldam as relações sociais, econômicas e culturais, de maneira a questioná-las, transformá-las e promover práticas mais justas e inclusivas.

Com relação especificamente ao racismo, Bell (2016) observa o seu potencial de se espalhar em diferentes instituições da nossa sociedade, as quais contribuem para reforçar e perpetuar essas desigualdades. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental de realizar um debate com relação a essa temática, que pode ser promovido por qualquer disciplina escolar que, em uma relação de colaboração, ou seja, de interdisciplinaridade, potencializa ainda mais essa discussão.

Ao acessar o portal de notícias G1 (2023) e deparar-nos com a manchete: “*Ambiente escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram racismo, diz pesquisa*”, torna-se evidente a urgência de se trabalhar questões raciais nas instituições de ensino brasileiras. Essa realidade reflete a importância de promover um ambiente educacional que não apenas reconheça a existência do racismo, mas que também atue ativamente no seu combate. Nesse sentido, a frase geralmente atribuída a Angela Davis “*Numa sociedade racista, não basta não ser racista; é necessário ser antirracista*” nos alerta para a urgência de adotar uma postura ativa contra qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação.

Ribeiro (2019, p. 9) destaca que “falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo”. Esse argumento reforça a necessidade de compreender o racismo como um fenômeno histórico e estrutural, cuja origem remonta à colonização e à escravidão. Almeida (2019, p. 52) corrobora essa visão ao afirmar que “a mudança social não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral ao racismo; depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas”.

No contexto do ensino de língua estrangeira, especificamente de Língua Espanhola, é necessário que o professor ultrapasse a superficialidade cultural frequentemente presente nas práticas pedagógicas. Isso significa evitar a redução da cultura a estereótipos, como a associação da Espanha a touros, dançarinas de flamenco e paella, ou limitar-se ao estudo de festas tradicionais, como o *Día de los Muertos* no México. O ensino precisa incorporar debates sociais que também se fazem presentes nos países hispanofalantes, uma vez que problemas como racismo não são exclusividade do Brasil. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que, assim como ocorre em nosso país, os países latino-americanos carregam em sua história fortes influências da cultura africana. Explorar essas influências é uma forma de valorizar e dar visibilidade a grupos minoritarizados, contribuindo para o combate ao racismo.

Portanto, não se trata apenas de discutir o racismo, mas também de reconhecer e celebrar os legados deixados pelos povos africanos e afrodescendentes. Esse reconhecimento inclui dar voz à produção artística e literária de autores negros que frequentemente são silenciados. Pereira et al. (2021, p. 2) afirmam que “as sociedades contemporâneas insistem em tentar silenciar a história e a cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas”.

Esse reconhecimento é fundamental, considerando o silenciamento e o apagamento que ainda hoje se perpetuam em relação aos saberes oriundos de pessoas negras. Conforme Ribeiro (2019), essa exclusão empobrece o debate público e restringe a diversidade de ideias e vozes que poderiam enriquecer as discussões sobre uma ampla gama de temáticas. A autora ressalta:

O apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas (RIBEIRO, 2019, p. 64).

No cerne dessa discussão estão questões linguísticas, pois é por meio da linguagem que diversas formas de preconceitos são materializadas. Ribeiro (2019) comenta:

É preciso entender que a linguagem também é carregada de valores sociais, e que por isso é preciso utilizá-la de maneira crítica deixando de lado expressões racistas como “ela é negra, mas é bonita – que coloca uma conjunção adversativa ao elogiar uma pessoa negra, como se um adjetivo positivo fosse o contrário de ser negra” (RIBEIRO, 2019, p. 39-40).

Esse tipo de discurso está alinhado ao conceito de racismo linguístico, entendido como a interdependência entre a língua e o racismo na reprodução de desigualdades. Nas palavras de Nascimento (2019):

O racismo linguístico é a relação interdependente de língua e racismo na expansão de seus elementos. Enquanto palavras da língua são racistas, porque a língua guarda relações racistas, as pessoas usam a língua para metaforizar o racismo com expressões onde pessoas pretas estão na ponta da opressão, como é o caso do nome macaco. O racismo linguístico não se atém a termos que são racistas (como lado negro da vida, escravo-mudo), mas à própria língua em si. Por isso, não se trata de se fazer um estudo lexicográfico (do qual realmente estamos carentes) sobre esses termos, mas identificar que a língua não para de produzir racialização (NASCIMENTO, 2019, p. 7).

Concordamos com o autor ao afirmar que não se trata apenas de realizar um estudo lexicográfico; contudo, sentimos a necessidade de fornecer aos nossos/as alunos/as o conhecimento acerca dessas expressões e termos, para que não apenas deixem de ser utilizados, mas, sobretudo, sejam reconhecidos como elementos linguísticos que carregam marcas racistas. Esses termos nos proporcionam, ainda, insights importantes sobre como a linguagem reproduz e naturaliza atitudes discriminatórias.

Nesse sentido, nosso projeto visou, dentro da proposta de uma educação antirracista, promover uma reflexão crítica sobre essas expressões, amplamente difundidas no português brasileiro, mas também presentes no espanhol, com exemplos como: “*trabajar como un negro*”, “*mulato*”, “*negrito*” usado de maneira pejorativa, “*sudaca*”, “*mano de obra barata*”, entre outros.

Desse modo, é fundamental reconhecer que, ao mesmo tempo em que a linguagem pode servir como veículo para reprodução de diferentes formas de preconceito, ela também constitui uma ferramenta

poderosa de desconstrução e transformação social. Nascimento et al (2024, p. 333) ponderam que “a linguagem pode ser utilizada para perpetuar a opressão, mas também tem o potencial de ser um instrumento de resistência e transformação”. Esse potencial transformador é alcançado quando ressignificamos sentidos, desconstruímos discursos hegemônicos, denunciemos formas de opressão e promovemos o letramento crítico e a conscientização.

Embora de forma resumida, o conceito de racismo linguístico é abordado por Bagno (2015) em sua obra *Preconceito Linguístico*. Em vez de apresentar uma definição direta, o autor recorre a diversos exemplos históricos, incluindo passagens bíblicas que revelam práticas de discriminação baseadas na linguagem. Um desses exemplos é o conflito entre as tribos de Israel, Guilead e Efraim, em que, segundo Bagno (2015, p. 305), “o modo empregado pelos guileaditas para identificar um efraimita era o sotaque”. Outro aspecto relevante dessa obra é o posicionamento do autor ao final do capítulo, quando sublinha que:

No caso da língua, é imprescindível que toda cidadã e todo cidadão que frequenta a escola (pública ou privada) receba uma educação linguística e bem informada, na qual se mostre que todos os seres humanos são dotados as mesmíssimas capacidades cognitivas e que todas as línguas e variedades linguísticas são instrumentos perfeitos para dar conta de expressar e construir a experiência humana neste mundo. (BAGNO, 2015, p. 311).

Nesse sentido, Santos, Souza e Fernandes (2021, p.119), ao citarem Bagno (2007), observam que o preconceito linguístico ocorre quando uma pessoa é depreciada com base nas suas particularidades regionais, históricas, culturais ou sociais de sua forma de falar, especialmente quando essa variação não é considerada adequada segundo os padrões da gramática normativa. Na língua espanhola, isso também se reflete na supervalorização da variedade peninsular nos materiais pedagógicos brasileiros para o ensino de espanhol como Língua Estrangeira (LE), especialmente o espanhol falado em algumas regiões da Espanha, como em Madrid.

Decolonialidade e interculturalidade no ensino de línguas: caminho para uma educação antirracista

Não podemos perder de vista, neste estudo, a relevância de abordar os aspectos decoloniais e interculturais. Acreditamos que um projeto que se proponha a discutir a educação antirracista já traz esses elementos imbricados, uma vez que o racismo é o resultado de um longo processo de colonialidade, cujas marcas permanecem vivas até os dias atuais.

Nesse sentido, evocamos os trabalhos de Quijano (2005) como centrais no debate dos estudos decoloniais. O autor aponta que o próprio conceito de raça emerge após o processo de colonização, uma vez que este “talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados” (Quijano, 2005, p. 117). Assim, conforme exposto pelo autor, a ideia de raça passa a

operar como um mecanismo de legitimação das formas de dominação impostas durante a conquista. Esse processo resultou em inúmeros desdobramentos, especialmente no que diz respeito às desigualdades que se fazem presentes até hoje. Nas palavras do autor:

Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (Quijano, 2005, p. 118).

Um exemplo concreto desse processo pode ser observado no uso da classificação racial como justificativa para o não pagamento de salários. Conforme destaca Quijano (2005, p. 120) “as novas identidades raciais dos colonizados [...] desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos”. Dessa forma, apenas estes eram dignos de remuneração, o que reforça a hierarquização racial do trabalho.

Em diálogo com essa discussão, e como consequência desse sistema de dominação, observamos de forma bastante evidente a existência de uma política identitária dominante, conforme aponta Mignolo (2008). Em outras palavras, a política exerce um papel central na constituição das identidades, de modo que determinadas posições sociais são vistas como “normais”, “naturais” e “universais” e não como construções históricas e sociais. De acordo com autor, “ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota tanto similaridades opostas como essencialistas e fundamentalistas” (Mignolo, 2008, p. 289).

Por esta razão, reconhecemos a necessidade de trabalhar o aspecto intercultural, visto que este se configura como uma competência essencial a ser explorada no ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Chihueno e Sequeira (2022, p. 2), a interculturalidade se refere à “existência e interação equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de geração de expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo”. Os autores enfatizam que essa competência é fundamental para “viver, comunicar e fazer face à diversidade e complexidade que caracterizam o tecido social e cultural de hoje” (2022, p.3).

A interculturalidade se conecta à proposta de educação antirracista ao promover o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais, especialmente das culturas marginalizadas, com o objetivo de combater estereótipos, preconceitos e discriminação. No contexto da educação antirracista, a interculturalidade se manifesta de forma prática quando se garante a inclusão de saberes, linguagens, histórias e valores de diferentes culturas no processo de ensino, criando um espaço para o diálogo e a troca entre diferentes grupos sociais.

Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativista, fundamentada em uma perspectiva interdisciplinar e decolonial. O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa-ação, dado que foi realizada uma intervenção direta no contexto escolar e a reflexão contínua sobre como implementar um projeto sobre letramento racial de forma interdisciplinar engajadora para promoção de transformações concretas. A investigação não se limitou à observação de fenômenos, mas atuou ativamente na proposição, execução e avaliação de um projeto pedagógico antirracista no ensino de Língua Espanhola na educação básica.

Assim, o projeto foi realizado em uma escola pública estadual da cidade de João Pessoa, Paraíba, com estudantes advindos de diferentes turmas do ensino médio⁴. As atividades ocorreram ao longo do primeiro semestre de 2025, em encontros semanais de duas aulas de 50 minutos, realizados em uma sala regular da instituição. Participaram aproximadamente 10 a 13 estudantes, com perfis diversos, muitos dos quais eram autodeclarados negros⁵, sendo estes negros ou pardos, e que relataram vivências relacionados ao racismo.

O trabalho metodológico do projeto foi traçado a partir das seguintes etapas:

1. **Planejamento e formação docente**⁶: leitura teórica e formação continuada sobre educação antirracista, letramento racial e perspectivas decoloniais; elaboração da ementa do projeto com objetivos, atividades e estratégias de culminância;
2. **Apresentação e adesão dos/das estudantes**: socialização da proposta nas turmas e abertura para sugestões dos alunos e alunas sobre as ações a serem desenvolvidas.
3. **Desenvolvimento das atividades pedagógicas**: Realização de debates e rodas de conversa sobre fundamentos da educação antirracista, racismo linguístico e suas manifestações no português e no espanhol, trabalho com diferentes gêneros textuais e outras atividades que serão descritas nas seções seguintes;
4. **Produções dos/das estudantes e ações coletivas**: elaboração de cartazes temáticos e organização de um ato antirracista aberto à comunidade escolar.

⁴ No contexto da Escola Cidadã Integral da Paraíba, esse tipo de projeto contempla estudantes de diferentes turmas e séries. Trata-se de uma proposta apresentada aos alunos, que podem escolher, entre um conjunto de projetos ofertados, aquele do qual desejam participar. Nesse sentido, nosso projeto reuniu, em uma mesma experiência formativa, estudantes da primeira, segunda e terceira séries do ensino médio.

⁵ Não foi utilizado instrumento específico para a identificação racial dos/das participantes. A identificação ocorreu por meio da autodeclaração, manifestada espontaneamente nos momentos de interação ao longo das atividades.

⁶ A pesquisa contou com a participação mais direta do professor de língua espanhola, autor deste estudo, bem como das bolsistas do PIBID e, em momentos pontuais, dos professores das áreas de Sociologia, História e Geografia.

Procedimentos de análise

Adotamos, nesta pesquisa, uma análise interpretativa e descritiva, voltada à compreensão das práticas, discursos e experiências vividas no projeto. Conforme a descrição com mais detalhe feita nas seções seguintes, focamos nas observações diretas e anotações de campo ao longo da aplicação do projeto, produtos pedagógicos (como os materiais que foram produzidos e o relato das experiências e falas ao longo da ministração das aulas, os quais foram sistematizados em nosso diário reflexivo. A leitura e interpretação dos dados foram orientados pelos aportes de autores mencionados na seção teórica deste trabalho.

Do planejamento à prática: um projeto de letramento racial na escola pública

Este trabalho surge, em grande medida, da observação de ataques racistas recorrentes ocorridos ao longo de 2024 em diferentes partes do Brasil e noticiados pela grande mídia, bem como no início de 2025, eventos que reforçaram a necessidade de aprofundar estudos sobre questões raciais e suas implicações linguísticas. Esses episódios, além de servirem como uma motivação crucial, alinham-se a um interesse que vimos cultivando desde a graduação em Letras-Inglês⁷.

Assim, o desenvolvimento de um projeto sobre letramento racial que pudesse integrar o ensino de Língua Espanhola ao conhecimento teórico sobre as teorias antirracistas e da cultura de povos hispânicos numa perspectiva interdisciplinar tem sido foco de nosso interesse nos últimos anos. Consideramos, nesse sentido, que obtivemos muitos avanços no que se refere ao debate e a implementação de ações práticas pelo combate ao racismo e outras formas de preconceito, entretanto, ainda há um longo caminho a percorrer. Prova disso está no fato de que o racismo se perpetua nas diferentes instituições e nas estruturas da sociedade, da mesma maneira que ele se manifesta também em situações individuais de discriminação.

Na educação básica, contexto foco de nosso estudo, atualmente é garantido o ensino da cultura afro-brasileira a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008., incluindo também a história e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares, fortalecendo assim a educação antirracista e multicultural. O problema destas leis é que o ensino assegura o estudo de tais conteúdos unicamente no âmbito das disciplinas de Artes, Literatura e História. No entanto, acreditamos que todas as disciplinas curriculares podem, de forma inter- e transdisciplinar, contribuir para o compartilhamento desses conhecimentos.

Partindo de nossa disciplina, a Língua Espanhola, acreditamos que o incentivo a esse debate seja fundamental, especialmente se considerarmos que também outros países latinos são marcados por

⁷ Durante essa etapa, desenvolvemos um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado originalmente “*Beyond Linguistic Prejudice: The Silencing Attempt of Africanity’s influences Towards Varieties of Resistance*” e traduzido como “Além do Preconceito Linguístico: A tentativa de Silenciamento das Influências da Africanidade nas Variedades de Resistência”.

uma história marcada pela opressão e escravização destes povos, deixando em nossa cultura um legado muito profundo e que precisa ser conhecido e compreendido por nosso alunado para além de perspectivas eurocêntricas.

Sendo assim, tomando essa compreensão como ponto de partida, elaboramos o projeto: *“Decolonizando saberes: a educação antirracista como agente de transformação social”*. A escola onde ensinamos possui uma grade curricular composta pelas disciplinas da base comum e as disciplinas da parte diversificada. Anteriormente, a parte diversificada era composta por disciplinas eletivas, as quais eram elaboradas como projetos interdisciplinares, em que se uniam professores de diferentes áreas de conhecimento para contribuir com o projeto que era encabeçado por um deles. Na atual configuração do currículo, as eletivas foram substituídas pelas chamadas “práticas integradoras”.

Embora desde o ano de 2024 já tivéssemos idealizado um projeto nos moldes em que foi posteriormente aplicado, foi apenas em 2025 que ele se concretizou e passou a ser efetivamente colocado em prática. No entanto, no ano anterior, por ocasião do Dia da Consciência Negra, já havíamos realizado algumas ações preliminares, como apresentações e desfiles voltados à valorização da cultura negra. Ainda nesse período, iniciamos conversas com alguns colegas sobre a possibilidade de unirmos esforços para desenvolver o projeto, o que, ao menos em um primeiro momento, foi recebido com boa aceitação e demonstrou significativo interesse por parte do grupo.

No primeiro semestre de 2025, o projeto teve o seu início. Primeiro, ao longo de nossas férias realizamos momentos formativos e de leitura com os/as docentes interessados/as, uma vez que, por não sermos especialistas na temática, reconhecíamos a necessidade de aprofundar nossos conhecimentos sobre o assunto. Paralelamente, começamos a estruturar aquilo que denominamos de “arquitetura do projeto”, na qual elaboramos uma ementa contendo a descrição, os objetivos, as atividades e a proposta de culminância.

No retorno às aulas, percebemos que os colegas que inicialmente haviam se disposto a colaborar com o projeto acabaram não se engajando de forma efetiva no processo de elaboração, uma vez que muitos possuíam seus próprios projetos e interesses divergentes em relação à aplicação de propostas pedagógicas. Outros participaram apenas nas etapas iniciais e, por motivos pessoais, não conseguiram dar continuidade à participação. A partir desse momento, identificamos nosso primeiro desafio, que denominamos de “a dificuldade na co-docência”. Em outras palavras, embora exista um discurso amplamente difundido sobre a importância do trabalho conjunto e interdisciplinar, constatamos que essa ainda é uma questão pendente na educação básica. O interesse e o entusiasmo inicial se fazem presentes, mas, no momento da efetivação, o desejo coletivo parece se diluir diante de outras demandas e prioridades.

Vale ressaltar que nossa instituição não possui um histórico consistente de trabalho com essa temática para além das ações pontuais realizadas no Dia da Consciência Negra. Por essa razão, desejávamos ser pioneiros na criação de um ambiente escolar efetivamente antirracista, no qual alunos,

gestores, professores e demais funcionários fossem não apenas conscientes acerca da temática, mas também agentes de transformação social, conforme idealizamos no próprio título do projeto.

Uma vez que o projeto já estava em estágio avançado de elaboração, passamos à segunda etapa, que consistiu na apresentação da proposta às turmas da escola (1ª, 2ª e 3ª séries). Nesse momento, descrevemos o projeto, explicitamos seus objetivos e, sobretudo, destacamos as ações e atividades que seriam desenvolvidas ao longo de sua execução. Posteriormente, os/as alunos/as, além de conhecerem nossa proposta, também tiveram acesso a um conjunto de outros projetos disponíveis para participação. Já nessa fase de apresentação, mesmo que esta não tivesse um caráter fundamentalmente teórico, mas focado em ações dinâmicas, percebemos que houve pouca aceitação e interesse por parte dos/das estudantes, os quais não apresentavam dúvidas e tampouco motivação para participar. Percebemos que num contexto em que havia projetos de xadrez, voltados ao trabalho com música, focados em esportes, era muito mais atrativo a escolha por estes do que por se engajar num debate de uma temática social urgente.

Para realização do projeto, dispúnhamos de duas aulas de 50 minutos por semana e contávamos com uma sala específica para sua execução, que correspondia a uma das salas normalmente utilizadas para as aulas regulares. No primeiro dia, organizamos os/as estudantes em formato de círculo e apresentamos o projeto em profundidade, solicitando, inclusive, que eles contribuíssem com ideias que pudessem otimizar ainda mais as ações que pretendíamos realizar.

No primeiro encontro, houve a participação de pelo menos dez estudantes, embora outros três, apesar de inscritos, não estivessem presentes. Os alunos demonstraram engajamento e interesse em relação às atividades propostas uma vez conhecido o projeto. Percebemos também que possuíam certo conhecimento prévio sobre noções antirracistas, evidenciado nos debates realizados, nos quais muitos descreveram episódios de racismo sofridos por si próprios ou por terceiros.

Durante as interações realizadas no âmbito do projeto, emergiram relatos significativos que evidenciam como as experiências de racismo atravessam o cotidiano dos alunos e alunas e influenciam suas percepções identitárias. Em uma roda de conversa, um dos participantes compartilhou uma situação em que presenciou um episódio racista envolvendo um amigo. Diante das ofensas dirigidas ao colega, o estudante relatou ter reagido de forma impulsiva e reativa contra o agressor. A mediação desse momento foi fundamental para problematizar a questão da violência, ressaltando a importância de combater o racismo sem reproduzir práticas violentas. Ao mesmo tempo, reconhecemos que a reação do aluno expressava uma postura de resistência, indicando que ele não se calava diante de uma situação de discriminação.

Outro depoimento marcante foi o de uma estudante que relatou o processo de aceitação de sua identidade racial. Ela afirmou que, na infância, não gostava do seu cabelo nem da cor de sua pele, mas que, com o tempo, aprendeu a valorizar sua estética e sua história. Hoje, segundo suas palavras, sente-se orgulhosa de quem é e faz questão de afirmar sua beleza como um gesto político e de autoestima.

Também foi relatada uma experiência interseccional por um estudante que afirmou ter sofrido preconceito não apenas por ser negro, mas também por sua orientação sexual. Ele comentou que, por muito tempo, sentiu dificuldade em assumir-se gay, temendo novas formas de rejeição, mas que atualmente busca viver de maneira livre e sem ocultar sua identidade.

Além desses casos, observamos que alguns/algumas estudantes, embora apresentassem características fenotípicas associadas à população negra (pretos ou pardos), demonstravam dificuldade em se reconhecer como tais, recorrendo a expressões como “acho que sou morena” ou “não ou tão escura assim”. Essa negação da negritude foi discutida coletivamente por meio do conceito de colorismo. Para ampliar a reflexão, utilizamos como exemplo uma entrevista da cantora Vanessa da Mata exibida no programa Roda Viva (2025), que se autodeclara parda por reconhecer em seus traços físicos marcas de ancestralidade negra, mesmo possuindo pele clara. Essa discussão contribuiu para que os/as alunos/as refletissem sobre pertencimento raciais, identidade e representatividade.

Outro aspecto que destacamos na execução de um projeto como este se deu em função da observação de que há uma diferença entre os aspectos idealizados e aqueles efetivamente realizados no desenvolvimento de um projeto nesses moldes. O contexto escolar influencia diretamente o que é possível desenvolver, por exemplo, os imprevistos próprios da rotina pedagógica, as demandas cotidianas da escola influenciam diretamente no planejamento e na concretização das ações. Entre os conteúdos abordados, foi possível discorrer sobre fundamentos da educação antirracista, racismo linguístico, termos racistas empregados em português e em espanhol no cotidiano, estratégias de intervenção para a educação antirracista, tipos de racismo (individual, estrutural, institucional e recreativo), interseccionalidades (racismo, gênero e classe social) e diferentes gêneros textuais. Para motivar e enriquecer o debate, incorporamos contos, músicas, crônicas, séries e filmes difundidos no contexto hispânico.

É importante destacar que o projeto não se restringiu às questões relativas ao racismo, mas também buscou valorizar e promover o conhecimento sobre os povos afro-latinos. Para isso, utilizamos diversas produções artísticas, principalmente musicais. Destacamos o poema musicalizado de Victoria Santa Cruz, “Me gritaron negra”, que, embora critique de forma explícita o racismo enfrentado pela autora ao longo da vida, especialmente na infância, apresenta uma construção artística relevante para apreciação e valorização, através do ritmo usado, da musicalidade e a performance que une corpo e voz, transformando uma experiência de dor e exclusão em afirmação identitária.

A partir desse poema, realizamos uma apresentação para toda a comunidade escolar, que contou com a participação de alunos/as além daqueles/as envolvidos/as diretamente no projeto. A atividade consistiu em uma apresentação artístico-pedagógica, na qual uma das alunas realizou a recitação do poema *Me gritaron Negra* (1978), enquanto outros/outras estudantes participaram conjuntamente na dramatização da obra que buscou representar com expressões corporais e encenações simbólicas, emoções e reflexões suscitadas pelo poema.

A participação de alunos e alunas que não integravam diretamente o projeto ocorreu em razão da necessidade de ampliar o número de participantes para a construção da apresentação, bem como de promover o envolvimento de outros/outras estudantes da escola nas discussões propostas.

Emoções e cuidado no ensino aprendizagem de uma temática racial

Uma temática social como essa recorrentemente pode ser algo delicado e, por isso, é necessário ser mediada através de uma escuta ativa por parte do docente. Por esta razão, ao longo do projeto buscamos ouvi-los (as) sem julgamentos e quando necessário fazer a mediação de alguns dos relatos que iam apresentando. Percebemos que falar de suas vivências muitas vezes é um tema sensível e que envolve bastante memórias afetivas sejam elas boas ou ruins, pois algumas das situações de violências, nas suas mais diversas formas de discriminações, ocorrem também dentro de seus lares.

Ramos, Ferreira e Leal (2023, p. 154) comentam que a temática das emoções e afetos vem cada vez mais ganhando espaço dentro dos estudos da Linguística Aplicada, de forma a evidenciar como as emoções e os afetos se relacionam aos problemas cotidianos sociais que envolvem o uso da linguagem. Além disso dedicam uma seção inteira de seu artigo para ressaltar como as emoções contribuem para a compreensão da subjetividade humana, mostrando como elas são orientadoras da atividade social humana.

Nesse sentido, relacionamos o olhar para as emoções neste trabalho a partir de duas perspectivas complementares. A primeira refere-se aos relatos dos/das estudantes, em que suas falas de resistência, dor, orgulho e aceitação evidenciam que as emoções não se restringem à esfera individual, mas constituem práticas sociais que produzem sentidos, posicionamentos e modos de existência. A segunda diz respeito à mediação docente nos debates realizados, em que o cuidado e o acolhimento das experiências relatadas se mostraram fundamentais. Procuramos, ao longo de todo o projeto, exercitar uma escuta atenta e empática, reconhecendo nas vivências dos alunos e alunas não apenas manifestações pessoais, mas contribuições significativas para a aprendizagem coletiva e para nossa própria formação como professores.

Entre desafios e possibilidades: os resultados do projeto

Os projetos desenvolvidos no âmbito das instituições de ensino básico costumam apresentar um produto final que, ao ser mencionado em trabalhos acadêmicos ou relatórios institucionais, é frequentemente utilizado como evidência do êxito na aplicação de determinada proposta. No entanto, em nosso caso, adotamos uma perspectiva distinta acerca do que compreendemos como sucesso e aprendizado dos/das participantes. Entendemos que o verdadeiro êxito do projeto se manifestou menos no produto final e mais no percurso formativo, nas experiências e nos saberes compartilhados ao longo

do processo. Assim, a aprendizagem foi concebida como um movimento contínuo, evidenciado nas interações, nas trocas e nas reflexões que surgiram durante a implementação do projeto.

Como produto final, havíamos planejado a elaboração de um documentário que reunisse depoimentos de pessoas negras, destacando tanto os desafios enfrentados ao longo da vida quanto os testemunhos de conquistas obtidas como forma de superação dessas dificuldades. No entanto, não conseguimos chegar a este produto final. Tal limitação relaciona-se a fatores discutidos na seção dos desafios, bem como às especificidades da dinâmica pedagógica da instituição. Entre os principais aspectos, destacam-se as mudanças no calendário escolar, a evasão de alguns/algumas estudantes ao longo do semestre, a ausência de recursos materiais e questões estruturais da escola. Apesar dessas limitações, acreditamos ter alcançado grande parte dos objetivos propostos, conforme retomaremos em nossas considerações finais, o que evidencia que a não realização de determinadas ações específicas não inviabiliza a obtenção de resultados positivos.

Assim, a partir deste ponto, descrevemos alguns dos desafios enfrentados durante a execução do projeto, os quais denominamos de desafios primários e desafios secundários. Os primeiros dizem respeito àqueles que impactaram o desenvolvimento do projeto de maneira mais significativa, ocasionando, por vezes, dificuldades na execução de determinadas ações propostas. Já os segundos, referem-se a fatores que, embora tenham influenciado indiretamente o andamento das atividades, não chegaram a impedir a realização das ações inicialmente idealizadas.

Desafios primários

Entre os desafios primários, destacamos a ausência de co-docência, o reduzido engajamento dos/das estudantes e da comunidade escolar, o racismo estrutural e as crenças fortemente baseadas em tradições religiosas.

Como mencionado anteriormente, observamos um interesse inicial, por parte de alguns colegas, em se engajarem no projeto, quando este ainda estava no plano das ideias. Contudo, esse entusiasmo inicial se dissipava com o tempo, em virtude de outras prioridades que surgiam no cotidiano escolar. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar ocorreu de maneira limitada, restringindo-se a participações pontuais e esporádicas ao longo do desenvolvimento do projeto, bem como a algumas contribuições isoladas que ajudaram a enriquecer a proposta.

No que diz respeito à comunidade escolar, verificamos, inicialmente, um baixo engajamento nas ações do projeto, o que resultou em um número reduzido de participantes, em sua maioria, estudantes que apresentavam alguma identificação pessoal com a temática. Nesse contexto, embora os/as estudantes tenham aderido voluntariamente ao projeto, ao longo de seu desenvolvimento foi necessário elaborar estratégias que favorecessem a manutenção do engajamento do grupo. Para isso buscou-se

ênfatisar o caráter prático das atividades em detrimento de abordagens excessivamente teóricas, de modo a estimular a participação mais efetiva.

Além dos pontos mencionados, observamos que dois elementos se mostraram especialmente limitadores na implementação do projeto: o racismo estrutural e as crenças fortemente baseadas em tradições religiosas. Acreditamos que o desinteresse manifestado, sobretudo, por pessoas autodeclaradas brancas em participar do projeto, eximindo-se de qualquer responsabilidade em relação à temática, constitui um indício evidente desses fatores. Nesse sentido, evocamos o pensamento de Angela Davis, que nos convida a compreender que não basta apenas não ser racista, mas é preciso engajar-se ativamente na luta antirracista.

No que se refere à dimensão religiosa, percebemos que indivíduos com formação predominantemente cristã demonstravam maior resistência em dialogar sobre o tema. Essa resistência parece estar associada à maneira como a educação familiar, em muitos casos, constrói a pauta racial como uma questão de militância, e, portanto, vista como incompatível com determinadas crenças individuais.

Dessa forma, consideramos esses desafios particularmente significativos, uma vez que limitavam a abordagem de temas sensíveis para determinados grupos de estudantes e, em alguns casos, impediam a efetivação de um trabalho colaborativo mais amplo, especialmente no que se refere à ausência de co-docência.

Desafios secundários

Em relação aos desafios secundários, destacamos as questões estruturais, a escassez de recursos e as dificuldades logísticas internas à própria instituição, características que marcam o contexto em que o projeto foi desenvolvido. Esses três aspectos estão interligados, de modo que, frequentemente, um impactava diretamente o outro.

Como ocorre em muitas escolas públicas estaduais na Paraíba, enfrentamos limitações estruturais significativas, relacionadas à ausência de climatização nas salas de aula, à falta de conforto ocupacional e à inadequação de alguns espaços físicos para a realização de determinadas atividades.

Somam-se a isso os problemas de ordem material e tecnológica, uma vez que a instituição não dispunha de acesso regular à internet nem de computadores em quantidade suficiente para atender às necessidades do projeto, dificultando a realização de pesquisas e de atividades que exigissem o uso desses recursos. Embora contássemos com o apoio de uma televisão, enfrentávamos obstáculos relacionados à acústica, à iluminação e a outros fatores técnicos.

Finalmente, o andamento do projeto também foi comprometido por imprevistos de ordem logística, como mudanças de horários, interrupções no fornecimento de energia elétrica e de água, eventuais problemas na oferta das refeições escolares e inclusive a realização de eventos de outra ordem

no mesmo horário do projeto. Além disso, os membros do projeto raramente conseguiam estar presentes de forma integral em todos os encontros, o que impactava a continuidade e a organização das atividades.

Possibilidades e resultados

É preciso considerar que, em um projeto como este, não nos deparamos apenas com desafios, mas também com oportunidades e possibilidades que nos permitem materializar parte significativa do planejamento inicial. No contexto em que o projeto foi desenvolvido, destacamos como aspecto bastante positivo a colaboração da gestão escolar, cuja atuação foi essencial para o bom andamento das ações. Sempre que necessitávamos de algum recurso, a equipe gestora se mostrava disponível para colaborar, buscando alternativas para viabilizar o que fosse necessário, mesmo quando tais recursos não estavam imediatamente disponíveis. Do mesmo modo, sempre que precisávamos de ajustes logísticos para realizar exposições ou outras atividades, podíamos contar com seu apoio e comprometimento.

Além disso, observamos que muitos dos conteúdos e reflexões trabalhados, ou mesmo não abordados integralmente dentro do projeto eram desenvolvidos nas aulas regulares de espanhol, o que favoreceu a integração entre as ações do projeto e o currículo escolar e a transcendência deste para além do projeto. Como exemplo, contamos com a colaboração de uma das turmas para a montagem de um coral com a música “*Yo Soy*”, de composição e interpretação do cantor Washington Duarte, a qual apresenta uma obra profundamente impactante e esteticamente bem construída, abordando suas vivências pessoais, o processo de aceitação enquanto pessoa negra e temas como sexualidade e abandono familiar na infância.

Identificamos também, como uma possibilidade significativa, o fato de muitos/muitas estudantes participantes do projeto demonstrarem interesse genuíno em aprender e ampliar seus conhecimentos linguísticos e culturais em Língua Espanhola. Esse interesse inicial pela língua funcionou, em muitos casos, como porta de entrada para o engajamento em discussões sobre a educação antirracista, revelando um processo de conscientização gradual e de ressignificação das aprendizagens ao longo do percurso.

Finalmente, destacamos a participação efetiva do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que contou com nove bolsistas e uma coordenadora. A atuação das pibidianas, articulada ao trabalho da professora coordenadora do projeto, foi fundamental tanto na fase de idealização quanto no desenvolvimento das atividades. Essa colaboração nos permitiu planejar ações de forma coletiva e cuidadosa, além de apoiar os discentes na execução das propostas. O PIBID, sem dúvidas, configura-se como uma iniciativa essencial, pois favorece práticas colaborativas e enriquece o espaço da sala de aula; as estudantes em formação, ao trazerem perspectivas inovadoras, tornam a interação com os alunos uma prática que potencializa a construção do conhecimento.

No que diz respeito aos resultados, realçamos como principais: a oportunidade de acesso a novos saberes linguísticos, literários e culturais por parte dos/das estudantes, que puderam conhecer autores e artistas afro-latinos, como Victoria Santa Cruz (1978) e Washinton Duarte (2020), além de textos literários relevantes, como o conto “El negro”, de Rosa Montero (2005), que apesar de não ser latina, traz uma reflexão sobre estereótipos sociais e uma denúncia ao racismo em sua narrativa. Além disso, foi possível aprofundar conceitos teóricos sobre o antirracismo, o que permitiu aos participantes debaterem, ainda que em língua portuguesa, questões centrais da temática, expressando seus pontos de vista e relacionando-os com experiências pessoais e vivências cotidianas.

Como culminância, foram produzidos cartazes reflexivos sobre a temática, expostos em diferentes espaços da escola, e foi organizado um ato antirracista que incluiu apresentações musicais e a performance do coral anteriormente mencionado, realizado durante o intervalo escolar, o que permitiu ampliar o alcance do projeto junto à comunidade educativa.

Considerações finais

Nesta pesquisa, evidenciamos como a Linguística Aplicada vem transcendendo o universo estritamente linguístico ao adotar uma perspectiva multi, inter e transdisciplinar, comprometendo-se também com temáticas sociais que ultrapassam sua proposta inicial, antes centrada no desenvolvimento de metodologias voltadas ao ensino da língua inglesa. A partir dessa compreensão, apresentamos um projeto efetivamente realizado em uma escola pública estadual de nível médio, com o objetivo de articular os conhecimentos da língua espanhola a uma proposta de educação antirracista.

Assim, o propósito central deste trabalho foi analisar de que modo a língua espanhola pode oferecer ferramentas para promover a educação antirracista por meio do letramento racial e da valorização de saberes linguísticos e culturais, contribuindo para a desconstrução de estereótipos linguísticos e sociais. Para alcançar esse objetivo, realizamos um percurso teórico que fundamentou o estudo à luz da Linguística Aplicada e do conceito de justiça social, entendido tanto como objetivo quanto como processo, além de abordarmos reflexões sobre o racismo sem suas dimensões gerais e específicas, com destaque para o racismo linguístico. Da mesma forma, discutimos as noções de preconceito linguístico, sobretudo a partir das contribuições de Bagno, e o conceito de interculturalidade.

Além disso, apresentamos antecedentes que serviram de base para a construção do projeto, como pesquisas anteriores e formações continuadas que influenciaram sua elaboração, bem como a constatação da urgência do tema diante da recorrência de episódios racistas no Brasil e no mundo.

No que diz respeito à metodologia, esta pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativista, estruturada como uma pesquisa-ação. Por meio dela, buscamos implementar um projeto voltado ao letramento racial no contexto escolar, com a finalidade de provocar transformações efetivas na prática pedagógica.

Destacamos ainda o processo de planejamento do projeto, descrevendo algumas das ações realizadas ao longo de sua execução, bem como os principais desafios e possibilidades identificados. As dificuldades foram classificadas em primárias e secundárias, sendo as primeiras aquelas que mais limitaram a aplicação do projeto, e as segundas, as que exerceram influência de forma mais indireta. Entre elas, salientamos a dificuldade de desenvolver o trabalho de maneira interdisciplinar, a presença do racismo estrutural e de crenças religiosas arraigadas, questões relacionadas à infraestrutura; à escassez de recursos e a aspectos logísticos internos. Por outro lado, ressaltamos que o processo também revelou oportunidades significativas, como o apoio recebido da gestão escolar e a possibilidade expandir algumas ações do projeto para além de seu escopo original, aplicando-as, por exemplo, nas aulas regulares de Língua Espanhola.

Sublinhamos que os resultados mais expressivos do projeto se manifestaram muito mais no processo do que no produto final. Compreendemos que aquilo que idealizamos e planejamos nem sempre é plenamente realizável em um contexto real, devido aos fatores limitantes já mencionados e ao fato de que, ao longo do desenvolvimento do projeto, muitos aspectos do planejamento inicial foram sendo ressignificados.

Apesar de não ter atingido um número mais amplo de estudantes, as ações desenvolvidas provocaram transformações significativas naqueles que participaram, que hoje demonstraram uma compreensão mais profunda sobre a educação antirracista, revelam capacidade discutir criticamente os temas abordados (algo evidenciado ao longo dos encontros) e reconhecem a relevância e a urgência do debate. Além disso, os/as estudantes ampliaram seu vocabulário em língua espanhola, tiveram acesso a gêneros textuais nessa língua que discutem a temática proposta e, assim, expandiram sua visão intercultural, desenvolvendo uma postura mais respeitosa diante da diversidade linguística e cultural, além de uma compreensão mais ampla sobre as relações entre sua própria cultura e a cultura do outro.

Em resumo, os aspectos explorados ao longo desta pesquisa se articularam diretamente com os eixos teóricos que a sustentaram por diversas razões. No âmbito da LA, as ações desenvolvidas dialogaram com o caráter interdisciplinar e indisciplinar deste campo, compreendendo o ensino de espanhol não apenas como um objeto linguístico, mas também como uma prática social atravessada por relações de poder, questões identitárias, raça, etc. As perspectivas decoloniais também se fizeram presentes no projeto ao conceber a colonialidade como uma estrutura ainda operante na sociedade e no currículo escolar. Finalmente, a noção de justiça permeou também as atividades propostas, posto que o ensino nessa perspectiva, a partir dos debates, os espaços de escuta e o acolhimento promoveu o desenvolvimento da consciência crítica, do respeito às diferenças e da construção de práticas comprometidas com a equidade e a transformação social.

Referências

ALMEIDA, Sívio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Feminismos Plurais, 2019. 264 p.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56ª. ed. rev. e aum. São Paulo: Parábola editorial, 2015. 352 p.

BELL, Lee Anne. *Theoretical foundations for social justice education*. In: ADAMS, Maurianne; BELL, Lee Anne (eds.). *Teaching for diversity and social justice*. 3rd ed. New York: Routledge, 2016. p. 3–28.

CHIHUENO, Joaquim; SEQUEIRA, Rosa Maria. Interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: importância e perspectivas. In: 1ª Conferência Internacional De Educação E Formação De Professores Do Centro De Estudos De Educação E Ciências Pedagógicas Da Escola Pedagógica Luanda Norte Da Universidade Lueji A' Nkonde Em Angola, 1ª., 2022, Luanda. **Anais [...]**. Luanda: Repositório Aberto, 2022. p. 1- 12, Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/12833>.

DUARTE, Washington. **Yo soy**. 2020. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3LLIaX0UkfM>. Acesso em: 24 jan. 2026.

EL KADRI, Michele Salles; ZANCOPE, Thaís Cristina. *Protótipo “Teaching English to Teachers” pela perspectiva de justiça social: a educação antirracista na formação de professores de línguas*. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 372-393, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p372-393>.

G1. **Ambiente escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram racismo**, diz pesquisa. G1, 15 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml>

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25–49.

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Trad. Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**, N. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11–24.

MONTERO, Rosa. El negro. **El País**, Madrid, 17 maio 2005. Disponível em: https://elpais.com/diario/2005/05/17/ultima/1116280802_850215.html. Acesso em: 24 jan. 2026.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico é Sobre Palavras? Um prefácio**. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 3–15, 2021. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/253>.

_____, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

_____, Gabriel; SOUZA NETO, Mauricio J.; MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. Estudos de língua(gem) e racismo. *Studies on language and racism*. **Revista**, v. 78, p. 332-339, jul.-set. 2024.

PEREIRA, Maria Betânia Almeida et al. Educação Antirracista e Ensino De Línguas, Literaturas e Outras Linguagens: Pesquisas e Práticas. **Pensares em Revista**, v. especial, n. 22, p. 1-7, São Gonçalo, 2021.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf.

RAMOS, Fabiano Silvestre; FERREIRA, Flávia Marina Moreira; LEAL, Vânia Aparecida Lopes. Um olhar para as emoções no ensino de línguas no campo da Linguística Aplicada: implicações epistemológicas. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 24, p. 152–168, 2023. ISSN 1808-9461. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho>.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

RODA VIVA. Vanessa da Mata reflete sobre identidade racial: “**Fui ensinada a dizer que não era negra**”. YouTube, 19 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5e9kPIVSy1s>. Acesso em: 24 jan. 2026.

SANTA CRUZ, Victoria. **Me gritaron negra**. 1978. Vídeo publicado no YouTube em 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>. Acesso em: 24 jan. 2026.

_____, Victoria. **Me gritaron negra**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SANTOS, A. C. da S.; SOUZA, L. M. F.; FERNANDES, A. de O. Colonialidade no ensino de língua espanhola: há caminhos para um ensino de Língua Espanhola decolonial? **Língu@ Nostr@**, v. 9, n. 1, p. 108-129, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.8.1-7>.