

*O português e o Espanhol ao sul das Américas e suas relações com outras línguas*

## O ensino de língua espanhola em uma perspectiva decolonial: ressignificando a aprendizagem

The teaching of Spanish language in a decolonial perspective: resignifying learning

**Jamile da Costa Dias**

Universidade Federal do Acre

**Lívia da Costa Muniz**

Universidade Federal do Acre

**Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira**

Universidade Federal do Acre

**Resumo:** O presente texto objetiva analisar como os conteúdos abordados para o ensino de Língua Espanhola presentes na obra *Cercanía* contribui para o agir decolonial. Para isso, parte da concepção bakhtiniana de linguagem como prática social e dos estudos decoloniais por questionar o domínio hegemônico/eurocêntrico e promover a reflexão crítica sobre as diversas identidades não-hegemônicas. Os resultados indicam que o livro didático *Cercanía – Língua Estrangeira Moderna – Espanhol*, retrata alguns dos seus conteúdos a partir da lógica decolonial, todavia, uma revisão faz-se necessário a fim de corresponder às inúmeras realidades dos sujeitos comumente marginalizados.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem; Língua espanhola; Colonialidade; Decolonialidade

**Abstract:** The aim of this text is to analyze how the contents of the book *Cercanía* contribute to decolonial action. To this end, it draws on the Bakhtinian conception of language as a social practice and decolonial studies for questioning hegemonic/Eurocentric domination and promoting critical reflection on diverse non-hegemonic identities. The results indicate that the textbook *Cercanía - Modern Foreign Language - Spanish*, portrays some of its content from the decolonial logic, however, a revision is necessary to correspond to the countless realities of the commonly marginalized subjects.

**Keywords:** Teaching-learning; Spanish language; Coloniality; Decoloniality

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar os livros didáticos dos 6º anos e 8º anos do Ensino Fundamental II, pertencentes à coletânea “Cercanía – Língua Estrangeira Moderna - Espanhol” e trabalhados em uma escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental II, do município de Mâncio Lima - Acre, sob uma perspectiva decolonial. Teoricamente, esta investigação ancora-se em estudos de Walsh (2013), Charaudeau (2015), Mignolo (2006) e Fabrício (2006) por discutirem e traçarem panoramas relevantes a respeito da decolonialidade a partir de uma visão pedagógica e crítica.

Isso porque o pensamento decolonial procura romper com os paradigmas colonialistas e ocidentais, ou seja, propõe uma visão de desconstrução e desaprendizagem (Fabrício, 2006) acerca do colonialismo. Os livros que foram escolhidos para serem analisados a partir da perspectiva decolonial foram os da editora SM, oferecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para serem usados entre os anos de 2017 a 2019, porém ainda são trabalhados na escola investigada.

Entendemos que a educação é para a vida e, devido a isso, as resistências dos povos originários que lutaram através de suas existências para (re)existir frente aos domínios coloniais precisam ser viabilizados. Esse processo histórico marcado pelas pedagogias de lutas deu início ao processo do pensamento decolonial. Em vista disso, a pedagogia decolonial reflete e discute os cenários políticos, sociais e educacionais que são caracterizados como marginalizados. Essa caracterização parte das exclusões e silenciamentos sofridos pelos povos que foram colonizados pelos ideais europeizantes, ao enfatizarem que os saberes desses grupos não fazem parte de um conceito epistêmico.

Para Santos (2018), a finalidade de criar um distanciamento em relação à tradição eurocêntrica amplia os campos de análise das realidades daqueles invisibilizados e considerados inexistentes pelos ideais eurocêntricos. Dessa maneira, as influências dos colonizadores frente aos países colonizados tornam essas nações inferiores, como se os seus conhecimentos não fossem válidos e suas culturas não existentes.

Mignolo (2017, p. 12), argumenta que a “colonialidade equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder” e, por essa razão, ainda conseguimos perceber os domínios ocidentais dos saberes, das políticas e das culturas em todo o mundo, silenciando as vozes dos povos que já habitavam suas terras, antes mesmo da colonização. Ainda nas concepções do autor, a de(s)colonialidade surge como um paradigma de romper com as concepções impostas aos que foram classificados como inferiores, marginalizados ou subalternizados.

Nessa perspectiva, “a descolonialidade<sup>1</sup> não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção” (Mignolo, 2017, p. 15). Nesse sentido, o decolonial ressignifica os modos de agir no mundo, transforma-se em uma ponte entre o conhecimento que era posto como invisível com o conhecimento que pode ser agora visto de um panorama diferencial e considerado como uma nova epistemologia. Portanto, é com a decolonialidade como aponta Walsh (2013), que aprendemos a desaprender e assim construiremos uma nação transgressora.

<sup>1</sup> Utilizamos o termo decolonialidade, discutida, principalmente por Walsh (2013) por filarmos à concepção de que não é possível desfazer as estruturas de poder colonial existentes, mas, a partir delas, encontramos meios para desafiá-las e abrir fissuras, gretas e fazer-ser decolonial.

Dentro desse escopo, o artigo se divide em cinco seções. A primeira refere-se aos pressupostos teóricos. São discutidos pontos relevantes para a compreensão deste trabalho, tais como o panorama contextual acerca da língua e da linguagem como prática social, o ensino de língua espanhola no Brasil e a instituição desse ensino em contexto nacional ainda mais que, com a reforma educacional, o espanhol torna-se opcional no ensino médio. Ademais, abordaremos de forma breve alguns pontos sobre o livro didático como material de aprendizagem.

Na segunda seção, traça-se um breve percurso histórico partindo da concepção de colonialidade rumo à decolonialidade, na busca de romper com a tradição e a herança colonial e estabelecer uma reflexão baseada no pensamento decolonial, em que se verifica a necessidade de reconhecer a existência de outras formas de conhecimentos não-hegemônicas, com respeito às diferenças de diversos grupos considerados como minoritários/marginalizados.

Na terceira seção, descrevemos os pressupostos metodológicos que fundamentam a nossa análise de dados. Na quarta, discutimos as análises existentes entre os conteúdos de base (de) colonial nos materiais didáticos de Língua Espanhola adotados em uma escola pública de Mâncio Lima, nos 6º anos e 8º anos, do EF II. Na quinta e última seção, apresentamos nossas Considerações Finais.

## **Linguagem como prática social**

Estabelecemos o diálogo da língua/linguagem entendida como prática social em que seus falantes, a qual se realiza por meio dos enunciados concretos e firmam a natureza social da língua. Para Bakhtin (2016), a fala é indissociável do social e está ligada às condições de comunicação organizadas nas mais diversas esferas da comunicação humana, denominadas de gêneros do discurso. Para o autor, a orientação dialógica é fenômeno próprio do discurso, ou seja, em todas as direções e caminhos o discurso se encontra com o discurso de outrem e não “deixa de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (Bakhtin, 1990, p. 88). Isso significa que o discurso humano, proferido concretamente em contextos situados sócio-histórico e culturalmente com o outro, mantém uma atitude responsiva sobre o que é dito, sendo atravessado pelo discurso alheio.

Esse discurso real que se apresenta linguisticamente mostra-se perpassado por ideias, ideologias, valores, por apreciações dos outros que, a nós, pode ser contestado, desacreditado, confirmado, avaliado pelo discurso alheio. Fiorin (2019) argumenta não haver nenhum objeto que não apareça cercado, envolto de discursos e, por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está diretamente direcionado para a realidade em si, mas para os inúmeros discursos que circundam os sujeitos em interação.

Volóchinov (2017) contrapõe-se à visão de Saussure ao ver as unidades linguísticas de forma homogênea e abstrata no interior das frases. Afirma que a natureza social nos estudos da linguagem ocorre na/pela palavra e dos sujeitos em interação. Destaca que a palavra é um ato bilateral, que é determinada tanto por aquele de que ela procede como para aquele a quem ela se dirige. A palavra é o produto das inter-relações do falante com o ouvinte, tornando-se, desse modo, “um”

em relação ao “outro” (Volóchinov, 2017, p. 205). Por esse princípio, é na-e-pela palavra que damos formas a nós mesmos do ponto de vista do outro, da perspectiva da coletividade, que forma o elo, a ponte que liga o “eu” ao “outro” (idem, ibidem), tornando-se a palavra comum entre os falantes.

Outro aspecto a destacar é o discutido por Carvalho (2020) ao enfatizar que o ponto central da aprendizagem e do desenvolvimento humano se dá pela consciência dos fenômenos físicos, éticos, morais, culturais, sociais e históricos para realizar alguma ação no mundo e se constituir como pessoa. Segundo o autor, o ser humano, para se constituir socialmente, faz uso da percepção sensorial para organizar a sua experiência que será cognitiva, social e afetiva-valorativa. Por assim dizer, o sujeito, de forma ativa e intuitiva, interioriza as representações formuladas no coletivo, nas trocas socioculturais e afetivas, as quais se manifestam de forma ideológica (Carvalho, 2020, p. 308). A ideologia, assim, passa a ser compreendida na relação da construção do signo ideológico no processo de representação do objeto mediado pela interação verbal e no desenvolvimento da consciência individual.

A esse respeito, Volóchinov (2017, p. 93) defende que o signo não existe apenas como parte dos limites de sua existência particular, não é somente uma parte da realidade, mas reflete e refrata uma outra realidade e, por isso, é capaz de distorcer-lhe, ser-lhe fiel, perceber-lhe a partir de um ponto de vista específico. As categorias de avaliação ideológica – falso, verdadeiro, justo, bom, mal, honestidade, desonestidade, entre outros, são aplicáveis a qualquer signo, pois, onde há signo, há ideologia e tudo “o que é ideológico possui significação sîgnica”. (Volóchinov, 2017, p. 93). Ponzio (2010), por sua vez, argumenta que

[...] Viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, assevera Bakhtin, não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não-indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álbi em seus confrontos, e por um outro concreto, também ele singular e, portanto, insubstituível. Eu não posso fazer como se eu não estivesse aí; não posso agir, pensar, desejar, sentir como se eu não fosse eu, e cada identificação de si mesmo falha em sua pretensão de identificação com o outro. Mas, ao mesmo tempo, não posso fazer como se o outro não estivesse aí, não um outro genérico, mas o outro na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não-álbi de cada um no existir. (Ponzio, 2010, p. 18-19).

Mediante ao apresentado, é preciso estar atento aos impactos que as línguas/linguagens produzem na sociedade. As palavras como terreno de confrontos, como ‘arena de lutas’ são empregadas pelos falantes mediados por significações que se encontram relacionadas às inúmeras práticas discursivas a que esses sujeitos articulam em interação com o(s) outro(s). Como bem destacado por Ponzio (2010), cada um ocupa um papel no centro de uma arquitetônica social na qual o outro, inevitavelmente, entra no jogo das interações e caracterizam-se em termos de alteridade. Desse modo, ao dar o passo rumo às interações dialéticas vividas no mundo social, nas diversas práticas sociais, é preciso considerar que “uma pessoa não tem nenhum território interno soberano, está sempre na fronteira; olhando para dentro de si, ela olha nos olhos de um outro ou com os olhos de um outro”<sup>2</sup> (Bakhtin, 1999, p.287).

<sup>2</sup> No original: [...] A person has no internal sovereign territory, he is wholly and always on the boundary; looking inside himself, he looks into the

Em suma, discutir sobre a língua como prática social significa adentrar em um mundo multicultural, multilinguístico e multissemiótico, cujos fatores configuram uma virada de chave para compreender diversas questões sociais, a exemplo do ensino de língua estrangeira e, em especial, de língua espanhola. É sobre isso que discutiremos a seguir.

## O ensino de língua espanhola no Brasil

A inserção do ensino de língua espanhola no sistema educacional brasileiro surgiu no Colégio Pedro II, em 1919, através de um concurso público para ocupar a cadeira de espanhol do colégio. Por esse contexto e, em meio a um movimento de reciprocidade, o colégio criou uma cadeira de espanhol, já que o Uruguai havia criado uma cadeira de português. Através dessa ação, foi contratado o primeiro professor de língua espanhola - Antenor Nascentes -, que também publicou o livro intitulado Gramática da Língua Espanhola, sendo a primeira gramática de espanhol publicada no Brasil.

Em virtude dessa situação, no século XX, ocorreram muitas mudanças políticas e educacionais no Brasil, tais mudanças trouxeram algumas reformas para a educação como, por exemplo, a reforma da “Lei Rocha Vaz”, a qual reformulava o ensino secundário (antigo ensino médio) fazendo com que o espanhol se tornasse uma disciplina facultativa. Nesse sentido, Guimarães (2011) argumenta que,

A cadeira de espanhol poderia ser extinta e o professor transferido para uma segunda cadeira de português, o que de fato aconteceu, assumindo, então, o professor Antenor Nascentes, esta segunda cadeira. Dessa forma, o ensino de espanhol não durou muito tempo nesta primeira fase. (Guimarães, 2011, p. 03)

Em razão dessa situação, os programas de ensino do Colégio Pedro II traziam apenas o ensino da literatura espanhola totalmente desvinculado do ensino da língua. Mencione-se, a partir desta realidade, outra reforma importante para a educação brasileira: a “Reforma Francisco Campos”, a qual criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Ao assumir esse ministério, Francisco Campos promoveu novas mudanças na estrutura do ensino brasileiro, entretanto, o ensino de espanhol continuava da mesma forma, ou seja, apenas com o ensino da sua literatura.

A Reforma Capanema, de 1936, também trouxe modificações para o ensino de espanhol no Brasil, pois foi através dela que o ensino secundário foi dividido em dois ciclos, sendo o primeiro em curso ginásial e o segundo como curso clássico e científico. Dessa maneira, estabeleceu-se que o curso clássico oferecesse o ensino de espanhol na primeira e segunda série e que o curso científico tivesse o ensino de espanhol apenas na primeira série. Segundo Guimarães (2011),

---

eyes of another or with the eyes of another. (BAKHTIN, 1999, p. 287)



Somente em 3 de fevereiro de 1943, saiu o programa de espanhol para os cursos clássico e científico, através da Portaria 127, do Ministro de Estado da Educação e Saúde. Por esta norma legal, seriam ensinadas a língua espanhola e as literaturas espanhola e hispano-americanas. (Guimarães, 2011, p. 4).

Foi a partir desse momento histórico que foram traçados os objetivos de estudo da língua espanhola. Assim, com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, surgiram mudanças no sistema educacional brasileiro. Dessa maneira, a partir da promulgação dessas normas legais, o ensino de espanhol foi reduzido e outras línguas estrangeiras foram incorporadas aos currículos, tais como, o inglês e o francês, as quais passaram a serem os idiomas mais requisitados e ensinados nas escolas por conta da grande influência política e comercial desses dois países. Já, o espanhol, permaneceu apenas nas escolas dos Estados que faziam fronteira com países hispanos.

Não se pode negar que com uma nova reforma na LDB, em 1971, houve algumas mudanças na educação, porém, para o ensino de línguas estrangeiras nenhuma alteração foi considerável. Somente na LDB de 1996, com o crescimento das relações comerciais do Brasil com os países hispano-americanos começaram a surgir modificações de posicionamento do governo brasileiro em relação ao ensino do espanhol, já no final do século XX e início do XXI.

Em face disso, muitas ofertas de cursos de espanhol cresceram no Brasil, inclusive as ofertas de licenciatura em letras espanhol nas universidades brasileiras, buscando atender a demanda de professores. A esse respeito, Guimarães (2011) destaca,

De acordo com o texto da Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, o ensino de língua espanhola no ensino médio é de oferta obrigatória pelas escolas e matrícula facultativa para os alunos. Deste texto conclui-se que a língua espanhola entra no currículo escolar como a segunda língua optativa, uma vez que a língua moderna obrigatória será escolhida pela comunidade escolar. A Lei 11.161 veio corroborar para a inclusão paulatina da língua espanhola, que já vinha acontecendo desde o início deste século. (Guimarães, 2011, p. 7).

A partir dos desdobramentos da referida Lei, novos cenários políticos e pedagógicos surgiram da educação brasileira, ou seja, passaram a ser discutidas questões sobre o desenvolvimento de um plano de ação que visava implantar o ensino de espanhol no nível médio, buscando ações de elaboração para as orientações curriculares e para a formação docente.

Não obstante, com a aprovação e aplicação da Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, o ensino de língua espanhola passou a ser uma das línguas estrangeiras estudadas no Brasil. Contudo, com a reforma do ensino médio descrita a partir da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na qual altera a Lei 11.161, o espanhol torna-se opcional no novo ensino médio.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017; 2018) torna-se o documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, ou seja, da educação infantil até o ensino médio, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, a Língua Espanhola não se encontra na BNCC

como língua estrangeira obrigatória para o ensino básico, prioriza, assim, o ensino de inglês como língua estrangeira obrigatória a ser ofertada nas escolas brasileiras.

Frente a essa situação, o Currículo de Referência Único do Acre, promulgado em 2021, inclui o ensino de língua espanhola no Itinerário Formativo do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o qual corresponde à parte diversificada do Currículo e possibilita ao estudante uma certa flexibilidade, a partir de seus interesses, em aprofundar e ampliar seus horizontes e aprendizagens para compreender as relações políticas, econômicas e culturais em um mundo globalizado, em que a língua espanhola situa-se como língua franca. Some-se, que o documento situa o ensino de espanhol de extrema relevância para o estado, devido às fronteiras existentes com os países que possuem a Língua Espanhola – Bolívia e Peru – como língua oficial e toda a relação comercial, social e cultural que o estado do Acre possui com esses países.

De acordo com o Currículo de Referência Único do Acre (2021),

Para a oferta da Língua Espanhola no estado do Acre, é importante considerar o contexto histórico, geográfico, político e social, além de destacar a proposta de Emenda Constitucional nº 51, de 21 de maio de 2019, que altera o inciso V do artigo 194 da Constituição Estadual, que diz: “a oferta de Língua Espanhola nas escolas de ensino fundamental e médio como segunda língua estrangeira, em caráter preferencial”, legalizando, assim, o ensino de uma segunda língua estrangeira e legitimando sua oferta na formação curricular do estado do Acre. (Acre, 2021, SP).

Entende-se, deste modo, que o estudo da língua espanhola pode oportunizar aos estudantes novas formas de envolvimento e atuação no seu meio social, já que vivemos em um mundo tido como globalizado. Com essa preocupação, o ensino da Língua Espanhola no estado do Acre é ofertado no Ensino Fundamental II e no Itinerário Formativo do novo Ensino Médio como segunda língua estrangeira em caráter preferencial, com fins de promover o ensino interdisciplinar, intercultural, na busca de integrar e ampliar o diálogo dos profissionais e dos saberes dos componentes curriculares que fazem parte da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Mediante esse contexto, em relação ao ensino de língua espanhola, um dos instrumentos mais utilizados é o livro didático, distribuído nas escolas para complementar a prática pedagógica dos professores em sala de aula. Desse modo, a próxima subseção trata-se sobre o livro didático como um instrumento de auxílio na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental II.

### **Material didático de língua espanhola: instrumento de aprendizagem**

Os materiais didáticos são instrumentos de relevância para a educação. São materiais que podem auxiliar o professor nas suas atividades dentro da sala de aula. Além do mais, podem ser acessados pelos alunos por meio da escola, a exemplo do livro didático, por ser distribuído nas instituições públicas de forma gratuita. Dessa forma, este tipo de material é utilizado para integrar a prática pedagógica do professor e torna-se um aliado, contribuindo, assim, para o ensino-aprendizagens dos alunos.

É de relevância ressaltar que ensinar uma língua estrangeira requer que os materiais de apoio utilizados pelos docentes sejam produzidos levando em consideração a pluralidade cultural, linguística e histórico-social existentes entre os falantes da língua espanhola. Ademais, abordar esses aspectos pressupõe que o aluno não somente se torne falante comunicativo do novo idioma que está sendo ensinado, como também obtenha conhecimentos de todos os âmbitos que constituem a língua. Nesse sentido, Barros e Costa (2010) destacam a importância de se produzir materiais didáticos, a exemplo do livro didático, de forma a estabelecer um panorama dinâmico, atrativo e inclusivo do ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, o aluno poderá refletir sobre a diversidade da língua estudada.

Nas palavras de Barros e Costa (2010, p. 88), “quando falamos em materiais didáticos, geralmente pensamos em primeiro lugar nos livros que costumam ser adotados como principal fonte de conteúdo e exercícios na implementação de uma disciplina”. Sendo assim, o livro é um dos materiais mais utilizados dentro da sala de aula por conta da facilidade de adquiri-lo, e pelos professores, em muitos casos, saberem manuseá-lo de forma a acrescentar na prática docente.

Além do livro didático, os autores citados anteriormente afirmam que “considera-se material didático qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo” (Barros; Costa, 2010, p. 88). Nessa direção, nas aulas de língua espanhola, os professores podem utilizar diversos materiais para aprimorar o ensino-aprendizagem do espanhol, a fim de que o aluno conheça as particularidades presentes na cultura dos países hispano falantes e que podem aproximar o discente da realidade dos falantes de espanhol.

Ainda de acordo com os pressupostos de Barros e Costa (2010, p. 90), “os materiais devem seguir uma perspectiva que permita ao aluno o desenvolvimento do letramento, da consciência crítica, do senso de cidadania, da autonomia etc.” Por isso, a importância desses materiais não trabalhem somente a concepção linguística estrutural, mas também auxiliam o professor na criação de outras possibilidades para estabelecer efetivamente a criticidade dos alunos e, assim, ajudá-los a contribuir com o progresso da cidadania.

Nas discussões em torno das produções dos materiais didáticos de ensino de língua espanhola, é perceptível a forma como os processos colonialistas influenciavam e influenciam nas preparações desses materiais. Nessa perspectiva, Paraquett (2018) destaca a importância da produção de materiais que abordem as questões em volta do Sul, até porque “fica evidente que nossa prática e nossa produção ou seleção de materiais didáticos resguardavam um desejo que eu chamaria hoje de ‘colonial’. Demoramos a dar a volta no pescoço e virar a cabeça para o Sul, deixando o Norte no Norte” (Paraquett, 2018, p. 36). Por esse viés, é compreensível a ânsia de mudar esse parâmetro para que os materiais didáticos possibilitem outras discussões, principalmente a respeito dos aspectos culturais, dos saberes e histórias dos povos que foram por longos anos silenciados e que caracterizam a língua espanhola nas suas particularidades.

Em vista disso, a elaboração de materiais para suprir as necessidades das escolas referentes ao ensino-aprendizagem dos alunos requer atenção para com os conteúdos que são estabelecidos e que compõem a estrutura conteudista desse instrumento. Nas pesquisas realizadas por Paraquett



(2018) é visível, frente aos documentos oficiais, haver alguma mudança de mentalidade em referência às possibilidades existentes de se ensinar a língua espanhola e de se demonstrar dentro da sala de aula que não existe somente a cultura e o espanhol da Espanha e, sim, várias formas de se falar a língua espanhola, a depender do país. Nos estudos de Paraquett,

O trajeto dos livros e dos materiais didáticos melhorou, mas ainda há limitações e inadequações que precisam ser superadas. Se o mar não for invadido por tempestades advindas do cenário político nacional, La Nave tende a chegar a porto seguro, sem que se perca de vista a autonomia dos professores brasileiros que venham a utilizá-los e nem a compreensão do estudante brasileiro como sujeito protagonista, além, evidentemente, da representação do espanhol como língua plural. (Paraquett, 2018, p. 42).

É importante destacar que os materiais didáticos precisam ser confeccionados com base nas pluralidades presentes na construção sócio-histórico da língua espanhola e considerando os diferentes cenários linguísticos para que se torne, de fato, um instrumento de aprendizagem aberto e flexível a outros letramentos sociais e críticos perante os fenômenos mundiais. Com isso, os documentos que regem a educação brasileira precisam ser revistos e ampliadas as bases curriculares, para assim, ressignificar a educação. Um aspecto a ser considerado nessa revisão são os temas voltados para a decolonialidade, ponto que será discutido na seção a seguir.

## **Um breve percurso da colonialidade rumo à decolonialidade**

Inicialmente, discutir sobre “colonialidade” e “decolonialidade” parte dos pressupostos de compreender como os impactos do processo de colonização fez com que conhecimentos, culturas e identidades fossem silenciados e, até mesmo, dizimados, até chegarmos a uma nova perspectiva que abra caminhos para que as epistemologias, postas às margens, sejam ressignificadas.

Para Quijano (2009, p.73), “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”. Isso significa que a colonialidade sustenta-se a partir dos poderes hegemônicos, a exemplo da superiorização dos saberes europeus frente aos saberes de outras nações ou povos oprimidos e subalternizados por essa hegemonia.

A supremacia dos poderes hegemônicos invisibiliza os discursos engendrados no meio social, cujos discursos carregam consigo histórias, culturas, memórias e identidades. Segundo Quijano (2009), Dentro desse escopo do poder capitalista, há dois termos que precisam ser entendidos como dicotômicos, sendo colonialidade e colonialismo.

Quando o autor se refere ao termo colonialidade, acentua a ideia de que ainda há, de modo pertinente a influência do colonialismo na construção estrutural da sociedade, mesmo com o seu fim a décadas atrás. Tal influencia impacta a relação dos sujeitos imbricados nesse contextos, pois a colonialidade joga os saberes contemporâneos, classificando-os como verdadeiros, não verdadeiros ou inferiores ou não inferiores.

Podemos considerar assim, que na constituição da formação da nação brasileira, passamos tanto pelo processo de colonialidade quanto de colonialismo, já que a história do Brasil configura-se a partir da ação colonialista ocidental, isto é, foi “descoberto” e colonizado pelos portugueses, que chegaram em busca de poder e de dominar tudo o que estivesse ao seu alcance. Nesse processo ocorreu um epistemicídio, como bem aponta Santos (2018), não só dos saberes locais, como de toda a construção identitária de um povo.

Com a exploração das riquezas brasileiras, a imposição da língua de Portugal e a marginalização das crenças indígenas e, posteriormente, a escravidão dos corpos pretos, a colonialidade impera, ainda, de forma agressiva no agir daqueles formados por uma educação colonial. A esse respeito, Quijano (2009) argumenta que as sobreposições de poderes determinadas pelo colonialismo caracterizam que somente os poderes constituídos do saber ocidental figuram como o único e o verdadeiro poder e saber, subalternizando as outras formas de saberes existentes no mundo.

Nas palavras de Mignolo (2006, p. 12),

A continuidade da colonialidade do conhecimento e do ser polariza-se cada vez mais em dois campos: aqueles que querem controlar (assegurados pela sua confiança na verdade ou pela certeza dos seus interesses pessoais) a política, a economia, o conhecimento e estar sob um modelo de sociedade, epistemologia e subjetividade, e aqueles que simplesmente dizem: “não obrigado, mas não, não estou interessado em ser incluído no vosso modelo de sociedade, economia, epistemologia e subjetividade”. Mas as coisas não são certamente tão a preto e branco.<sup>3</sup> (Mignolo, 2006)

Essa proposição levantada por Mignolo (2006) é importante para termos como parâmetro que a colonialidade não se configura, como bem disse, no preto e branco, pelo contrário, a colonialidade precisa ser pensada a partir das “diferenças coloniais” que classificam o planeta no imaginário colonial/moderno praticados pelo colonialismo do poder, um maquinário que transforma diferenças em valores (Mignolo, 2003).

Ainda segundo o autor, esse longo processo de subalternização do conhecimento passa por transformações em que os subalternizados, antes vistos apenas como objetos de estudo, passam a ser articulados como locus de enunciação. Essa razão subalterna luta, dia a dia, em colocar-se em primeiro plano, evidenciando a necessidade de se discutir esses outros lugares, essas outras pessoas, essas outras vivências.

De modo semelhante, Walsh (2005) argumenta que precisamos abrir as janelas para compreendermos novas perspectivas de construção do pensamento crítico que tenha como base a relação modernidade/colonialidade e os padrões de poder que essa relação construiu. Isso não aconteceu por acaso e é preciso destacar a história, o lugar e o contexto em que se desenvolveram.

Ao (re)conhecer a colonialidade que nos habita, abre-se novas janelas (pedagogias) para entendermos a decolonialidade. Para Walsh (2013), a decolonialidade ocorre em contextos de

<sup>3</sup> Do original: *La continuidad de la colonialidad del saber y del ser se polarizará cada vez en dos bandos: los que quieren controlar (asegurados o bien por su confianza en la verdad o bien por la certeza en sus intereses personales) la política, la economía, el saber y el ser bajo un modelo de sociedad, de epistemología, de subjetividad y aquellos que simplemente dicen: -"no gracias, pero no, no me interesa ser incluído en su modelo de sociedad, de economía, de epistemología y de subjetividad". Aunque, sin duda, las cosas no son tan en blanco y en negro.* (MIGNOLO, 2006, p. 12).

luta, de marginalização, dos excluídos, dos sujeitos que reivindicam espaços para que se discuta não ser possível haver modernidade (global) sem a colonialidade (global) e, por isso, pensar decolonialmente requer esforço analítico para entender e superar a lógica da colonialidade, das estruturas, do controle surgido a partir da economia, da política, do conhecimento (Mignolo, 2017).

Se é pela colonialidade, pelo colapso do mundo governado pelo capitalismo, dos padrões de poder constitutivos da colonialidade que partimos para compreender como se constituiu a civilização ocidental, também é pelo colapso que vemos o ressurgimento de um mundo que envolve diferentes formas de pensar, de aprender, de praticar e articular o pedagógico-decolonial abrindo as gretas, os caminhos, possibilitando horizontes concretos para que as pessoas oprimidas/colonizadas/marginalizadas comecem a sentir um recém-descoberto de poder e de identidade que os liberta da colonização da mente, e isso, realmente pode acontecer quando há uma educação voltada para a consciência crítica (hooks, 2019) e como prática de liberdade revolucionária (Freire, 1999; Fanon, 2015).

Perante o exposto, com o crescente estudo acerca da decolonialidade, acredita-se ser relevante investigar como as obras e materiais didáticos estão sendo produzidos a partir dessa pedagogia, ou dessa perspectiva. Portanto, na próxima seção, situa-se a metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa.

## Metodologia

Para fundamentar a análise desenvolvida a partir deste trabalho, utilizamos a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) por apresentar uma perspectiva crítica em relação aos contextos situacionais que vivenciamos. O processo da Pesquisa Crítica de Colaboração é de relevância para que possamos investigar de forma colaborativa e crítica as práticas a respeito da produção dos livros didáticos distribuídos nas escolas para o ensino de língua espanhola como língua estrangeira moderna.

Para Magalhães (2007),

Uma pesquisa que tome a colaboração como central pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de sua própria ação o que, em geral, significa trabalhar contra representações estabelecidas pela cultura da instituição/escola quanto a ações que, implícita e explicitamente, são mantidas por coordenadores, professores, alunos e pais. (Magalhães, 2007, p. 97).

É perceptível, a partir disso, verificar como as produções de materiais didáticos ainda são produzidos tendo em vista as concepções de ensino constituídas pelos ideais ocidentais. Desse modo, o ensino de línguas, em muitos casos, é estabelecido por esses materiais que não abordam a pluralidade de culturas que caracterizam a língua estrangeira que está sendo ensinada.

A afirmação de Magalhães (2007) é significativa para que possam ser colocadas em ação as diversas manifestações representativas no cenário educacional, no qual sejam vistas as multifaces

do ensino de línguas, em especial a língua espanhola, com um olhar decolonial, tendo o professor e o aluno como agentes transgressores desse ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a autora também salienta que “é no discurso entre os participantes das trocas discursivas que questões de seu mundo real são questionadas, entendidas e repensadas” (Magalhães, 2007, p. 99). Em vista disso, as percepções instauradas dentro de uma instituição de ensino, em relação ao conteúdo que está sendo trabalhado, os materiais utilizados como apoio, e até mesmo as práticas desenvolvidas dentro da sala de aula podem ser questionadas, entendidas e repensadas. Consequentemente, veremos um ensino-aprendizado de forma a enxergar e refletir sobre as mudanças que podem ser ocasionadas a partir dessa ação crítica colaborativa.

Além da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), seguimos os pressupostos da abordagem qualitativa como base para a análise que será realizada e como forma de entendermos como a questão decolonial pode ser uma possibilidade de transformar o ensino de língua espanhola.

Segundo Creswell (2014, p. 36), “a pesquisa qualitativa deve conter uma agenda de ação para uma reforma que possa modificar as vidas dos participantes, as instituições em que eles vivem e trabalham ou até mesmo as vidas dos pesquisadores”. Desse modo, analisar o conteúdo que está sendo abordado nos livros didáticos de língua espanhola faz com que reflexões se tornem uma ponte de possibilidades para repensar o ensino de língua espanhola peninsular e voltar-se, além disso, para as culturas, saberes e histórias dos povos que também constroem a língua espanhola, acima de tudo oportunizar a construção de novos discursos para esses que foram, por muitos anos marginalizados e que podem, com a perspectiva decolonial, tomar o seu lugar como de conhecimento válido, assim como os demais.

Ademais, a abordagem qualitativa colaborará para o processo de análise do material e possibilitará a constituição de novas concepções acerca do processo de ensino de língua espanhola com o auxílio do livro didático. Assim, para a geração e interpretação de dados deste trabalho, seguimos o fio da pesquisa qualitativa com o campo social da pesquisa descritiva. Nesse sentido, iremos descrever de forma interpretativista como foram produzidos os livros didáticos de língua espanhola distribuídos nos sextos anos e oitavos anos do ensino fundamental II, em uma escola do município de Mâncio Lima, no estado do Acre, a fim de que possamos analisar como foi realizada a distribuição do conteúdo de língua espanhola. O foco da análise recai em dois livros didáticos com o intuito de verificarmos se o fenômeno da colonialidade pode influenciar nas bases epistêmicas desse material, além de identificarmos se há indícios de decolonialidade, o que pode levar a desconstruir a base ocidental.

## **Análise do livro Cercanía**

Inicialmente, foi analisado o livro de espanhol destinado aos sextos anos pertencente à coletânea “Cercanía”, utilizado na escola para promover o ensino-aprendizagem dos alunos na disciplina de língua espanhola. Durante a análise do material didático foi possível identificar que o livro aborda temáticas que fortalecem a perspectiva decolonial, por apresentar temas que

destacam a cultura da América Latina, evidenciando as histórias dos povos que sofreram esse processo de colonização, buscando valorizar suas diferentes culturas e saberes.

Nesse ínterim, a partir da análise desse material proposto identifica-se que instrumentos didáticos dotados de conteúdos que abordam essa perspectiva decolonial ajudam a fortalecer esse movimento de decolonização dos povos, pois os professores de espanhol têm a oportunidade de trabalhar com os alunos através dessa nova perspectiva que visa ressignificar a aprendizagem.

Cabe ressaltar que, mesmo o livro didático apresentando fortemente os temas através da utilização da gramática normativa, pode-se buscar analisar esses conteúdos de língua espanhola propondo uma reflexão crítica sobre o processo de colonização sofrido pelos diferentes povos latino-americanos, de modo que os estudantes possam refletir sobre a sua própria constituição enquanto latino.

Nesse sentido, o material analisado apresenta alguns temas destacados como sendo transversais, como por exemplo, a pluralidade entre as culturas, apresentando várias personalidades do mundo hispânico, tais como, Julieta Venegas cantora mexicana, Rigoberta Menchú da Guatemala, ganhadora do prêmio Nobel da Paz em 1992, Paloma e Piruchi, dançarinas e cantoras compositoras equatorianas, Chucho Valdés, pianista, compositor e arranjador cubano, Shakira, cantora colombiana. Assim, por meio da proposta de pluralidade cultural exposta no livro didático os professores podem realizar uma reflexão crítica com os alunos acerca das diversas identidades que compõem a América Latina, visando proporcionar um processo de desconstrução e desaprendizagem (Fabrício, 2006).

De acordo com Charaudeau (2015),

É importante refletir sobre as questões de identidade social e cultural, sobretudo porque nossas sociedades, ditas modernas, passam por crises: crise identitária, crise cultural, crise de gerações, crise no ensino, crise de cidadania, crise comunitária etc. Pelo menos, é isso que está nas mídias, nas obras de sucesso, nas conversas entre amigos e, pode-se dizer, até mesmo nas experiências de vida de cada um de nós. É necessário, portanto, dedicar a essa questão uma reflexão mais profunda a partir dos mecanismos de análise que nos são fornecidos pelas ciências humanas e sociais. (Charaudeau, 2015, p. 13).

Nesse contexto, verificamos a importância da reflexão crítica sobre as diversas questões sociais e culturais que envolvem a nossa sociedade, principalmente, a partir dos materiais que são fornecidos às nossas escolas. Com isso, ao longo do material didático analisado surgem algumas propostas que podem ser trabalhadas a partir da perspectiva decolonial, apresentadas através do tema central “Culturas em diálogos” que abordam unidades sobre esportes, culinária, meio ambiente, família, entre outros, fazendo referência à diferentes países latinos.

Para além dos conteúdos fazerem referência aos países latino-americanos, também temos a forte presença dos países colonizadores que carregam consigo esse processo de dominação e exploração. Some-se, encontrarmos no livro didático o modelo tradicional de educação, no qual os alunos são direcionados a resolver os questionamentos de forma mecânica, no qual os alunos respondem as atividades por meio da gramática, ou seja, eles não são provocados a refletir de forma profunda acerca do tema proposto, mas apenas a preencher os espaços vazios entre as linhas.



Segundo Charaudeau (2015, p. 13), a linguagem ocupa lugar central na construção do sujeito, tanto no individual quanto no coletivo e destaca três domínios de atividade humana: “o da *socialização* dos indivíduos, na medida em que é através da linguagem que se instaura a relação de si com o outro e que se cria o elo social”; o domínio do *pensamento*, por ser pela/atraves da linguagem que conceituamos, damos nomes e atribuímos significados e, por último, domínio dos *valores*, isto é, para existir é preciso dizer e, dessa forma, os atos de linguagem dão sentidos às nossas ações.

Nesse sentido, ao considerarmos o domínio da socialização dos indivíduos apresentado pelo autor, vemos ser pela linguagem que os indivíduos estabelecem as relações sociais e formam elos coletivos. Portanto, através do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira moderna os professores podem dialogar com seus alunos utilizando as propostas pedagógicas disponíveis no material didático analisado, buscando realizá-las de forma decolonial e fugindo da forma mecânica e rígida presente em muitas das atividades no livro. Se articularmos o ensino refletindo sobre a decolonialidade, leva-se os estudantes no caminho de compreenderem, desde cedo, a formar um pensamento crítico sobre o processo histórico de colonização vivido pelos povos hispano-americanos.

Logo, após a análise do livro didático utilizado nos sextos anos, começamos a analisar o livro didático utilizado nos oitavos anos, pertencente à mesma coletânea. Já na apresentação do livro é informado ao aluno sobre como esse material é construído e como se constituem as unidades didáticas. Um trecho relevante destacado pela editora traz as oportunidades que os alunos terão de conhecer, através deste livro, o mundo hispano-americano e que será possível também refletir a respeito dos assuntos atuais, temas importantes para a formação crítica dos discentes, uma das propostas estabelecidas pelos documentos regentes da educação.

Ademais, percebemos que na apresentação do livro a perspectiva decolonial analisada para este estudo está presente quando o manual didático expõe que um dos temas que será trabalhado é a respeito da América Hispânica. É identificado, nesse momento, a importância do sul global, como bem destaca Santos (2018), na descentralização dos saberes voltados para a hegemonia ocidental.

Nas palavras de Santos (2018, p. 301), “as epistemologias do Sul “ocupam” o conceito de epistemologia, com o fim de ressignificá-lo como um instrumento para interromper as políticas dominantes do conhecimento”. Nesse sentido, o livro didático “Cercanía” dos oitavos anos propõem estabelecer uma conexão entre os alunos e os conhecimentos que por muitos anos foram silenciados ou subalternizados na sociedade.

Durante a análise do sumário é interessante a mescla que é feita entre os assuntos interculturais com os aspectos gramaticais da língua espanhola. Apesar de ainda predominar as práticas estruturais da língua, é um ponto positivo a possibilidade de o professor trabalhar mais especificamente a cultura de países da América Latina.

Inicialmente, a primeira unidade intitulada “Informaciones de América: geografía, cultura, pueblos”, na página 10, há ilustrado fotografias de pontos turísticos como, por exemplo, de Machu Picchu no Peru, artesanatos como o de “Vasija Maya” artesanato do século VI-IX, esculturas Maias e inúmeros outros. Nesta unidade, o objetivo é refletir sobre a cultura de povos pré-colombianos que há muitos anos já habitavam essas terras.

Outro ponto relevante é a questão dos temas transversais que são destacados durante as unidades do livro, como no caso da primeira unidade o tema transversal a ser trabalhado será o respeito aos povos indígenas e a pluralidade cultural. Ressalta-se novamente as epistemologias do sul, que assinala Santos (2018), quando escreve

“[...] as epistemologias do Sul necessariamente invocam outras ontologias (reveladas por outros modos de ser, aqueles dos povos oprimidos e silenciados, povos que foram radicalmente excluídos dos modos dominantes de saber e conhecer)” (Santos, 2018, p. 302).

Ao trazer a história dos povos originários revela-se a história de povos que foram massacrados e silenciados ao longo dos séculos e outras formas de saber foram instituídas como únicas e verdadeiras. Em seguimento, a segunda unidade do livro intitulada “Estudio y me informo: fenómenos naturales, catástrofes ambientales”, na página 32, destina-se à discussão acerca dos fenômenos naturais que ocorrem no mundo. Destaca-se aqui a forma como são caracterizados os assuntos a partir desse tema geral, em que são mencionadas catástrofes no México, Haiti e em outros países. Nesta unidade é assinalado também o aspecto transversal a ser trabalhado, de modo que percebemos o comprometimento da editora em trabalhar alguns temas presentes no cotidiano para que os alunos sejam críticos e consigam interpretar algumas situações.

Além disso, é importante destacar que alguns textos voltados para os fenômenos naturais são somente para atividades de interpretação, apesar disso, é visto a preocupação da editora em trazer fenômenos que ocorrem, também, no sul global. É significativo apresentar que as propostas de conteúdos culturais se fazem presentes em todas as unidades que compõem o livro. Um exemplo disso ainda na segunda unidade, há como proposta de estudo uma poesia de Mario Benedetti, uruguaio, nomeada de “Rincón de haikus”. Nela observamos a questão da interculturalidade, a qual “aponta para uma política e pensamento cultural oposicionista não simplesmente baseado no reconhecimento ou inclusão, mas antes visando uma transformação estrutural e sócio-histórica”<sup>4</sup> (Walsh, 2006, p. 34), ou seja, a interculturalidade deve ser discutida de maneira a transformar o pensamento daqueles que ainda estão ligados a um pensamento ocidental do saber.

A terceira unidade intitulada “Anuncios classificados: hogar, dulce hogar”, é caracterizada por apresentar o vocabulário de casas e outros cômodos, mas com um objetivo de trabalhar as diversidades a partir dos variados tipos de casas. Já, a quarta unidade, é mais voltada para a literatura com o título “Literatura y cultura: aventurarse, entretenerse y”. Nessa unidade, a exemplo, estuda-se “Don Quijote de la Mancha”, de Miguel de Cervantes, espanhol, e percebe-se uma predominância de textos e autores voltados para o país colonizador frente aos países colonizados.

A quinta unidade nomeada de “Lo nuevo y lo antiguo en convivencia: e-mail, móvil, chat, blog”, apresenta temas relacionados com o dia a dia dos estudantes, principalmente por conta do avanço crescente das tecnologias. Dessa maneira, nota-se a presença de uma abordagem um

<sup>4</sup> Do original: la interculturalidad señala una política cultural y un pensamiento oposicionales no basados simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más bien dirigidos a la transformación estructural y sociohistórica” (WALSH, 2006, p. 34”.

pouco mais decolonial ao dirigir-se aos hispanos falantes da América Latina e da interculturalidade entre esses povos e nações.

Pode-se refletir, mediante análise das obras e dos temas escolhidos, que o livro parte para um giro decolonial que, conforme Mignolo (2006, p. 19 “é o processo global para a constituição de outro paradigma”<sup>5</sup>, ou seja, esse outro paradigma faz referência às lutas de culturas marginalizadas para saírem desse espaço subalterno e lutarem para terem suas vozes consideradas, assim como outras epistemologias que constituem um povo.

A sexta unidade “Opinar y cantar: generaciones, encuentros, desencuentos” refere-se às questões em torno do respeito aos mais velhos e os conflitos existentes nas gerações. Evidencia-se, também, textos que são de autores latino-americanos, como no caso de “Gaturro” criado pelo cartunista Cristian Dzwonik, argentino. A sétima unidade “Horóscopo y valentines: me querrá, no me querrá”, destina-se às questões de pluralidade cultural e textos em relação ao tema da unidade. E, por fim, na oitava e última unidade do livro, “En tránsito: no desobedezca las señales, pues”, nota-se a relevância de questões de cidadania e responsabilidade no trânsito e demais comportamentos sociais.

Diante do que foi analisado, podemos concluir que as produções dos livros da coletânea “Cercanía” trazem, de algum modo, uma perspectiva decolonial em sua abordagem, porém, ainda necessita que os conteúdos sejam mais aprofundados. Além disso, nas partes dos conteúdos escolhidos no livro didático, trabalha-se com autores e textos da América Latina de uma forma sutil, apenas com um fim didático, a partir da proposta de resoluções de atividades. Como alternativa, cabe ao professor, aprofundar essas atividades de modo que saia da superficialidade presente no livro didático. Ao percebermos a falta de aprofundamento nessas reflexões, que poderiam ser um dos primeiros passos para a mudança de comportamento social e mental dos professores e alunos a respeito do processo de colonização, o pensar-fazer-agir de modo decolonial articulados com as construções identitárias, sociais, culturais, históricas e políticas que nos cercam, ficam em segundo plano e a colonialidade do saber ainda se mantém estável e superior.

Em suma, ter a concepção de que no Sul ou na América Latina também existe um mundo de culturas, saberes e histórias significativas e ricas pode contribuir para formação dos alunos enquanto seres conhecedores de sua própria história e, a partir de uma reforma no pensamento e no conhecimento, poderemos passar para o ensino de língua espanhola realmente transgressivo.

## Considerações finais

A partir dos objetivos deste presente trabalho, os quais visavam analisar os livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º anos e 8º anos) pertencentes à coletânea “Cercanía – Língua Estrangeira Moderna - Espanhol” trabalhados em uma escola Estadual de Ensino Médio e Ensino Fundamental II do município de Mâncio Lima – Acre, sob uma perspectiva decolonial, foi possível analisar que os materiais apresentam questões relevantes para a discussão do

<sup>5</sup> Do original: *el giro decolonial es el proceso global hacia la constitución del paradigma otro* (MIGNOLO, 2006, p. 19).

pensamento decolonial, que procura romper com os paradigmas colonialistas e ocidentais, pois, a princípio, propõe uma visão de desconstrução e desaprendizagem acerca do colonialismo, capaz de proporcionar aos professores e alunos experiências de ensino-aprendizagem em que se cria possibilidades para uma reflexão crítica em relação aos conteúdos propostos, ou seja, a importante contribuição das culturas e saberes dos povos originários para a construção da nossa sociedade.

Para finalizar, complementamos que as obras aqui trabalhadas dão um passo para o progresso e para a ressignificação do modo de ensinar e aprender no nosso país, ainda que haja muitas barreiras e o colonialismo que existe se faça imperar. Para fundamentar os estudos voltados para a decolonialidade faz-se necessário uma ampla circulação de diversos materiais que superem os entraves do poder colonialista e comecem a adentrar no universo dos saberes que estão do outro lado da linha abissal, como bem discutido por Santos (2018). Isto posto, poderemos, então, viver em um país em que se reconhece as pluralidades existentes, não só no ensino de língua espanhola, mas em cenários múltiplos.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, posfácio e Notas). Notas da edição Russa: Seguei Botchorov. São Paulo: Editora 34, [1952-1953], 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo, UNESP/HUCITEC, 1990.
- BAKHTIN, M. Toward a reworking of the Dostoevsky book. In: BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. Edited and Translated by Caryl Emerson. Introduction by Wayne C. Booth. Minneapolis-London: University of Minnesota Press, 1999, p. 287.
- BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar G. de Marins. **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- CARVALHO, J. R. A consciência individual e o signo ideológico: uma leitura dos estudos de Volóchinov. **Eutomia**, v. 27(1), Out. 2020, p. 307-324. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/248686>. Acesso: 13 out. 2022.
- CHARAUDEAU, P. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (Org.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13-30.
- COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía: espanhol, 8º ano: anos finais: ensino fundamental**. 3ª edição. São Paulo: Edições SM, 2015.
- COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía: espanhol, 6º ano: anos finais: ensino fundamental**. 3ª edição. São Paulo: Edições SM, 2015.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45 a 65.

- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- HOOKS, B. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- GUIMARÃES, A. **História do ensino de espanhol no Brasil**. Scientia Plena, vol. 7, num. 11, 2011. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.
- MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa e a formação do professor. In: FIDALGO, Sueli Sales; SHIMOURA, Alzira. da S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007. p. 51-59
- MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XX**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.
- MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: WALSH, Catherine. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. 1<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Del Signo. 2006
- MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do sul, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), PP. 12-32, 2017.
- MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG. 2003.
- Mignolo, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da Modernidade\* \* Introdução de The darker side of western modernity: global futures, decolonial options (Mignolo, 2011), traduzido por Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017, Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso: 14 out. 2022.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: De Souza Santos, Boaventura; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. (CES), 2009.
- PARAQUETT, Marcia. E La nave va: livros didáticos de espanhol no Brasil. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes, 2018, p. 35-48.
- PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 18-19.
- SANTOS, B. de S. S., Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: De Sousa Santos, Boaventura. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1<sup>a</sup> ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Editora 34, São Paulo, 2017.
- WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



WALSH, Catherine. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. 1ª ed. Buenos Aires: Del Signo. 2006.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, 2005.