

Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol

Applied Linguistics and the SOUTHing: decolonial practices for language education in Spanish

*Antônio Carlos Silva Júnior¹
Doris Cristina Vicente da Silva Matos²*

Resumo:

O presente trabalho, inserido dentro da área da Linguística Aplicada (LA), tem como objetivo analisar propostas decoloniais para aulas de espanhol na Educação Básica brasileira, a partir de uma perspectiva suleada. Para a LA que defendemos, o processo de educação linguística precisa ser efetivado a partir do Sul e para o Sul, promovendo novas epistemologias e contemplando vozes outras, as dos povos subalternizados. Para tanto, faremos um panorama sobre como a LA contemporânea tem defendido um suleamento de sua agenda de pesquisa. Além disso, apresentaremos o modo como os critérios postulados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2018) de línguas estrangeiras e as três coleções aprovadas para o componente curricular língua espanhola contemplam as vozes do Sul.

Palavras-chave: SUEar; Linguística Aplicada; Espanhol.

Abstract:

This work, placed in the area of Applied Linguistics, aims at analyzing decolonial propositions to Spanish classes for Brazilian basic education, from a southered perspective. To the AL that we support, the process of literary and linguistic education needs to be carried out from the South and to the South, promoting new epistemologies and including other voices, voices from the subordinated people. For this purpose, we will give an overview concerning the way the contemporary AL has supported processes of southing its research agenda. Furthermore, we will describe how the criteria established by Brazilian Textbooks Program (BRASIL, 2018) for foreign languages and the three collections of coursebooks approved for the curricular subject Spanish contemplate the voices of South.

Keywords: SOUTHing; Applied Linguistics; Spanish.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Sergipe, especialista em Língua Espanhola pela Faculdade Pio Décimo - Sergipe e graduado em Letras Espanhol pela UFS. Professor efetivo de espanhol do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP-UFS).

² Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, mestra em Letras (Linguística Aplicada ao Ensino/ Aprendizagem de Espanhol LE) pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e graduada em Letras (Português/ Espanhol) pela Universidade Federal Fluminense. É professora associada, chefe do Departamento de Letras Estrangeiras e coordenadora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

Introdução

No processo histórico da Linguística Aplicada (LA), as pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas constituíam, e ainda são, uma das vertentes mais representativas da área. Os materiais didáticos produzidos durante esse processo foram acompanhando as diferentes fases dos estudos da linguagem e os distintos objetivos delineados, entretanto reproduziam uma imagem reduzida e estereotipada do idioma em questão, priorizando a representação do colonizador, do estrangeiro distante, europeu, estadunidense, branco, heterossexual, seguindo os falsos padrões difundidos pela globalização, e invisibilizando o Outro que está próximo, que compartilha o mesmo território, ou que está longe, mas que possui semelhança em sua história, em sua luta, no silenciamento da sua voz.

Após tantas transformações e fases de (re)construção de suas identidades, influenciadas por fatores sociais, históricos, ideológicos e políticos, ensinar uma língua estrangeira passou a ser caracterizado como um ato não só linguístico, mas também sociopolítico e seus materiais começaram a dialogar com o que está fora da escola, mas que se reflete dentro dela. Assim, a língua como prática social e os sujeitos como parte de um contexto real de sociedade passaram a constituir um dos cerne da educação linguística, questionando o (não) lugar do Sul e difundindo práticas decolonizadas.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo principal analisar propostas decoloniais para aulas de espanhol na Educação Básica brasileira, a partir de uma perspectiva suleada. Para esse fim, apresentaremos o modo como as vozes do Sul são contempladas nos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2018) de línguas estrangeiras e nas três coleções aprovadas para o componente curricular língua espanhola.

Com isso, dividimos o artigo em quatro seções. Na primeira, situaremos o presente estudo dentro de um dos paradigmas da Linguística Aplicada (LA), área a qual está vinculado, apresentando um panorama que o contextualizará. Para isso, discutiremos o termo SULEar, sua origem, suas derivações, e como ele é trazido para a LA, destacando seu caráter dialógico e transdisciplinar.

A seção seguinte trará uma reflexão sobre línguas minoritárias e minoritizadas, em uma vertente sócio-político-ideológica, e as relações de poder exercidas por línguas majoritárias. Nessa perspectiva, defenderemos o suleamento de nossas epistemes, a partir da América Latina, para que práticas decoloniais possam permear os diversos âmbitos sociais, dentre eles, o contexto escolar.

A terceira e quarta seções configuram as partes analíticas do artigo, nas quais apresentaremos o modo como os critérios postulados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2018) de línguas estrangeiras e as três coleções aprovadas para o componente curricular língua espanhola contemplam as vozes do Sul objetivando uma educação suleada. Como foco delimitador, exemplificaremos ilustrando de que forma a questão étnico-racial e de gênero são concebidas nas coleções aprovadas.

Por fim, retomaremos os principais pontos problematizados no artigo, a fim de ratificar a importância de se promover uma educação linguística em espanhol que visibilize as vozes do Sul, estimule seu protagonismo em nossas aulas e que seja fruto da agenda de uma Linguística Aplicada que se concebe suleada e decolonial.

Linguística Aplicada Suleada

Dentro do escopo dos estudos linguísticos, a Linguística Aplicada (LA) é o campo que tem como objeto de investigação a linguagem como prática social. Durante o processo histórico de formação e consolidação da LA, houve diferentes fases e focos nos estudos desse campo

de pesquisa. Desde a perspectiva que a direcionava ao ensino de línguas ou a entendia como aplicação da Linguística, até as concepções mais atuais, diferentes vertentes da área a caracterizaram de acordo com suas agendas. Entre as classificações mais recentes, estão as que defendem seu caráter mestiço, transgressivo, inter/multi/pluri/anti/trans/indisciplinar.

Ainda em construção, a identidade da Linguística Aplicada contemporânea tem abandonado a perspectiva redutora de LA apenas voltada para o ensino de línguas, ou com dimensão espacial limitada ao contexto escolar, e ampliado a abrangência dos seus estudos, demonstrando um posicionamento claramente político e o comprometimento com uma agenda de pesquisa aplicada da linguagem com cunho social relevante. Nesse sentido, Moita Lopes (2006) aponta que

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Por isso que, a partir dos diálogos com as Ciências Sociais, os Estudos Culturais, a Antropologia, e outras áreas, de modo interseccional, a LA foi sendo caracterizada com diferentes adjetivos e/ou prefixos na medida em que foi se permitindo ir ao encontro de outras teorias, atravessar fronteiras, ampliar suas perspectivas e investigar, dinamicamente, mediante múltiplos olhares.

O foco no “contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem” possibilita inúmeras configurações de pesquisas, valorizando as vozes e a realidade sociocultural, política e histórica dos seus participantes. Moita Lopes (2006, p. 31) alerta afirmando que “[...] é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar”. Ao lidar com questões sociais, nessa nova conjuntura, a LA toma o sujeito social como heterogêneo, fragmentado, um sujeito historicamente inserido em um contexto (HALL, 2006). Esse sujeito social é introduzido em práticas nas quais a linguagem tem papel crucial e é justamente nesse cenário que a Linguística Aplicada pode problematizar seus estudos.

Segundo Kleiman (2013), a natureza dos problemas de pesquisa investigados precisa ser amplamente discutida e ampliada, a saber:

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

Tal Sul referente não é, necessariamente, o sul geográfico, mas sim um Sul epistêmico que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados. Nos estudos da LA, o termo foi utilizado por Moita Lopes (2006, p. 101) ao sugerir que a área precisa “construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul”. Como referência, faz menção a Milton Santos (2000) e Boaventura de Souza Santos (2004) que concebem uma coligação anti-hegemônica e indicam o Sul como alternativa para desafiar quaisquer hegemonias.

Kleiman (2013, p. 40) reabre o debate problematizando a agenda de pesquisa e ação em LA, e trazendo “outras vozes latino-americanas, a fim de ‘sulear’ (orientar para o Sul) o debate e

questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa”. Além disso, sugere

problematizar uma faceta de criticidade da pesquisa em LA, que envolve, nas palavras de Paulo Freire (segundo Streck e Adams, 2012), o “suleamento” (em vez do norreamento) de nossa atividade acadêmica, por meio do estabelecimento de mais diálogos com outros cientistas sociais críticos “de fronteira”: sociólogos, teóricos culturais, filósofos que se posicionam na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos. (KLEIMAN, 2013, p. 41)

Em outras palavras, contemplar as vozes do Sul e sulear o debate correspondem, respectivamente, à incorporação de “diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça, etc.)” (MOITA LOPES, 2006, p. 95) nas pesquisas e a abertura para o diálogo com grupos que estão às margens dos centros de produção de conhecimento.

Quem primeiro fez uso do termo “sulear” e o cunhou, foi o físico brasileiro Marcio D’Olne Campos (1991) em contraposição ao caráter ideológico do vocábulo “norream” e às representações advindas da relação imposta, injustamente, entre Norte-Sul, colocando o sul em uma posição inferior e/ou de desvantagem. Ao questionar essa relação, a proposta SULEar ultrapassa aspectos espaciais e problematiza o lugar do Sul em todas as esferas da sociedade. Sobre isso, Campos (1999) adverte acerca da

presença da conotação ideológica nos referenciais do Norte com os quais carregamos o germe da dominação. Este germe explicita-se com frequência nas oposições do tipo: Norte/Sul, acima/abaixo, subir/descer, superior/inferior, central/periférico, desenvolvido/em desenvolvimento. (CAMPOS, 1999, p. 42)

Paulo Freire (1992, p. 218), educador, pedagogo, filósofo e patrono da educação brasileira, faz uso do vocábulo citando Campos (1991) em uma autocrítica sobre o lugar de fala de seus alunos-interlocutores. Ao provocar uma reflexão sobre a relação de poder entre Norte-Sul, questiona: “Por que isso? Como surgiram e se perpetuaram entre nós? A favor de quem? A favor de quê? Contra quê? Contra quem nessa forma de ler o mundo?” (FREIRE, 1992, p. 219).

Com o intuito de problematizar e questionar essa forma de ler o mundo em uma perspectiva eurocêntrica hegemônica, difusora de uma injusta relação binária, um grupo de pesquisadores, entre eles Aníbal Quijano, Arthuro Escobar, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gómez e Walter Mignolo, fundadores do Programa Modernidade/Colonialidade (M/C), defendem um “giro” epistemológico, “a ‘opção decolonial’ – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Os estudos desse grupo têm influenciado, dialogicamente, a agenda de pesquisas da Linguística Aplicada contemporânea, como indica Kleiman (2013) ao explicar que

Um dos objetivos desse programa de pesquisa é a visibilização dos participantes de movimentos feministas, movimentos étnico/raciais, dos movimentos *gays*, dos *sem-terra*, *sem teto*, *sem-escrita*, ou ainda, como no caso dos alfabetizadores e professores, daqueles sem movimentos sociais que os acolham e fortaleçam. Tal objetivo aproxima esse programa de muitas de nossas pesquisas, particularmente as realizadas por linguistas aplicados brasileiros comprometidos, críticos, que respeitam o Outro da pesquisa. (KLEIMAN, 2013, p. 43-44)

Com isso, aquela LA que surgiu focada apenas no ensino de línguas, seus métodos e técnicas, atualmente, tem expandido seu olhar, atuando em investigações aplicadas que incluem diferentes vozes e contemplam problemas do mundo real que ultrapassam as paredes da escola, mas que precisam ser discutidos dentro dela. A vertente da LA que defendemos concebe o sujeito social como ponto crucial em suas investigações, um sujeito que está circundado por questões políticas, sociais, históricas, éticas e de poder, o qual, por meio da linguagem, pode se (re)(des)construir mediante uma educação linguística decolonial, como veremos, de modo mais específico, na próxima seção.

Decolonialidade e Educação Linguística

Pensar a partir das vozes do Sul é, também, problematizar os espaços e condições de circulação de línguas, sejam elas hegemônicas ou não, refletindo sobre os aspectos que influem para sua visibilidade ou invisibilidade. Um conceito que circula sobre essa questão é o de línguas **minoritárias** e **minoritizadas**, pois quando pensamos na primeira, seria em relação ao número de falantes e quando pensamos na segunda, nos referimos ao lugar de subalternidade ocupado impositivamente.

Dessa maneira, é possível que uma determinada língua possua um número expressivo de falantes, porém seja representada como minoria, entendida como minoritizada em seu viés sócio-político-ideológico. Sobre essa discussão, Cavalcanti (2006) critica o fato de que a subárea fundadora da LA, a de línguas estrangeiras, tenha uma tradição de seguir a língua padrão, não se preocupando com seus aspectos sociais e culturais e, exemplificando no âmbito da Língua Portuguesa, aponta que:

E isso, por extensão, também tem acontecido com a sub área de Língua Portuguesa, língua hegemônica do país, também ensinada como LE. O verso da medalha está na subárea que engloba contextos de línguas/culturas “minoritizadas”, não reconhecidas, marginalizadas, enfim invisibilizadas. Nessa subárea, em que incluo também a maioria (numérica) tratada como minoria (no sentido político-ideológico), isto é, a maior parte da população brasileira, (os falantes de línguas portuguesas desprestigiadas, como é o caso do português urbano-rural), o pesquisador sempre atua na investigação de situações-limite, e nesses contextos, identitários etc de minorias (numéricas e ideológicas) que, muitas vezes, são falantes de portugueses étnicos e não se reconhecem como bilíngues (CAVALCANTI, 2006, p. 8-9)

Se pensamos no caso de muitos países hispano-americanos, o espanhol ocupa a posição de língua hegemônica e majoritária e as línguas indígenas como minorias ou minoritizadas. A relação de poder é exercida da majoritária para a minoritizada, em um dispositivo de dominação. Assim, línguas se sobrepõem e seu *status* social varia de acordo com os interesses de determinados grupos, muitas vezes, atravessados pelos discursos de globalização, como é o caso do inglês, cunhado de língua franca internacional.

O prestígio de determinadas línguas também pode exercer o mesmo mecanismo em relação aos seus aspectos culturais e identitários. Para além da língua, a variedade possuída será um fator determinante, pois, segundo Lessa (2013, p. 18), “A língua é um lugar de experiências e práticas sociais que envolvem sujeitos atravessados por suas identidades sociais e relações de poder”. Pensando na América Latina como local em que nos situamos e, a partir do qual, queremos construir memórias que suleiem nossas epistemes, é fundamental que práticas decoloniais permeiem os diversos âmbitos sociais, dentre eles, o contexto escolar.

Zolin-Vesz (2013, p. 56) contribui nesse sentido, ao discutir sobre a crença da Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola, apontando aspectos sociopolíticos que se relacionam a essa crença. Ocorre uma homogeneização do espanhol como língua e, conseqüentemente, como identidade e cultura única permeando o imaginário das pessoas, acarretando que “o país é o lugar por excelência em que se fala a língua espanhola. Os demais países do mundo hispânico se tornam invisíveis”. Os povos colonizados são relegados a uma posição inferior, pois os sistemas coloniais são a base da construção das nossas estruturas sociais e, conseqüentemente, do entendimento de mundo e de quem tem a permissão de protagonizá-lo.

Promover a educação linguística em espanhol através de práticas decoloniais é não mais aceitar a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimular seu protagonismo em nossas aulas. Entendemos que o diálogo com as chamadas periferias epistêmicas é importante para o estabelecimento do diálogo com as vozes do Sul e, principalmente, a partir delas, de maneira que a construção de saberes siga a direção Sul-Sul e Sul-Norte, não necessariamente geográfica, mas epistêmica.

Juntamente com a não homogeneização de línguas/culturas/identidades, entendendo-as como totalmente imbricadas, está a necessidade de uma agenda de práticas que visibilizem outros corpos que vivem às margens, nas periferias, como forma de reexistência (SOUZA, 2011). A Linguística Aplicada que defendemos propicia reflexões sobre a crise social, econômica, política e ética que vivemos, que produz efeitos nefastos em diversos âmbitos, especialmente “os corpos de negros/as, LGBTs, mulheres, imigrantes, trabalhadores/as, pobres e/ou outras minorias que não coadunam com práticas conservadoras que se querem hegemônicas” (SZUNDY, TILIO, MELO, 2019, p. 16).

Reposicionar a lógica colonial que subjuga as periferias historicamente silenciadas e/ou invisibilizadas por processos de epistemicídio (CARNEIRO, 2005) da produção de conhecimento de povos subjugados historicamente, deve ocorrer em nossas pesquisas e práticas:

O fato, no entanto, de muitos/as linguistas aplicados/as ao redor do mundo voltarem suas pesquisas para as vozes do Sul, para os contradiscursos que se colocam como alternativas a discursos hegemônicos, confirma a premissa de Paulo Freire de que a esperança constitui um componente fundamental em qualquer pedagogia e/ou projeto. Só através dessa esperança que nos engaja em outras (inter)ações possíveis é que podemos redesenhar rotas epistemológicas mais éticas para compreender e transformar os usos situados de recursos semióticos no mundo social. Esse redesenho é o grande desafio que se impõem a uma linguística implicada em aliviar a dor e o sofrimento (SZUNDY, TILIO, MELO, 2019, p. 16).

E aliviar a dor e o sofrimento também pode ser feito por meio das diversas linguagens e os usos que fazemos delas. Será que todos os alunos que temos se veem representados nos materiais apresentados em classe? Quais temas vêm sendo debatidos no espaço escolar? Na educação linguística em espanhol, apresentar materiais didáticos que visibilizem as diversas identidades sociais, é um dos meios para não continuar circulando histórias únicas (ADICHIE, 2009), as quais criam estereótipos sobre pessoas e lugares, acionando dispositivos de dominação/subordinação. Narrar e re-narrar outras histórias é reconhecer e valorizar a composição heterogênea das sociedades e das línguas que circulam.

Também imbricadas às práticas pedagógicas decoloniais (MIGNOLO, 2008; CATRO-GOMEZ & GROSGOUEL, 2007; DUSSEL, 2000; ESCOBAR, 2003; LANDER, 2000; QUIJANO, 2000), estão as interculturais (MATOS & PARAQUETT, 2018; MATOS 2014; PARAQUETT, 2010, 2018; WALSH, 2013, 2009) e é ponto comum que os conhecimentos produzidos no âmbito escolar promovam a diversidade cultural a partir do entendimento das diferenças que nos constituem como corpos hegemônicos ou subalternizados. Não falamos

aqui de celebração das diferenças, mas de entender os mecanismos coloniais que colocam certos corpos como passíveis de serem celebrados e outros como marginalizados.

Assim sendo, entendemos que ter um olhar com o Sul e para o Sul, é importante para revermos nossas práticas, nos diversos âmbitos sociais e, principalmente na escola, lugar em que, como professores, podemos modificar algo. Andamos de mãos dadas com Freire, pois também acreditamos que a esperança é um componente fundamental em qualquer pedagogia e/ou projeto e, mesmo que ele não soubesse que praticava uma pedagogia decolonial, falando do termo propriamente dito, a praticava através da pedagogia do oprimido, da autonomia, da liberdade, da esperança e de tantas outras que nos inspiram a continuar reexistindo.

Materiais Didáticos Suleados

Para que haja a decolonialidade no processo da educação linguística em espanhol, é imprescindível que os materiais utilizados em sala de aula dialoguem com essa perspectiva desde e para o Sul. Os livros didáticos que são distribuídos, gratuitamente, nas escolas públicas de Educação Básica de todo o país são selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do governo federal responsável pela avaliação e seleção dos referidos materiais. Para tanto, são publicados editais de três em três anos, de forma alternada, atendendo em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com critérios que devem ser seguidos pelas editoras na elaboração das coleções que serão avaliadas por profissionais especialistas de todo o país e de diferentes esferas educacionais. Após a divulgação das coleções aprovadas, as escolas e seus respectivos professores, têm a possibilidade de escolher aquela que querem utilizar pelos próximos três anos, levando em consideração sua realidade e proposta teórico-metodológica da obra.

No caso específico do espanhol, tal componente só passou a ser contemplado a partir do edital de 2012, o que resulta em, apenas, três participações, 2012, 2015 e 2018. Em cada uma das edições, diferentes coleções foram aprovadas e, com o passar do tempo, as concepções e perspectivas das suas temáticas, textos e atividades foram acompanhando as transformações e as demandas exigidas pela sociedade e discutidas pelos mais recentes estudos da linguagem.

O edital de 2018 do PNLD aprovou três coleções de língua espanhola para o Ensino Médio: *Cercanía Joven*, das Edições SM, *Confluencia*, da Editora Moderna, e *Sentidos en Lengua Española*, da Richmond. Entre os critérios estabelecidos no referido edital e que pautam as avaliações das coleções, estão os eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (espanhol e inglês). Os avaliadores verificam se a coleção:

[...]

2. Selecciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam; [...]
20. Utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas; [...]
25. Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do Ensino Médio. (BRASIL, 2017, p. 17-18)

Nos três critérios ilustrados, a **diversidade** é o núcleo que guia a forma pela qual os textos, as ilustrações e as temáticas presentes na coleção precisam ser selecionados, a fim de que haja uma ampliação da concepção que se tem sobre as línguas estrangeiras e seus falantes. O intuito é que os livros didáticos favoreçam o acesso à diversidade e reproduzam-na para que os estudantes conheçam o outro e o respeitem, seja no aspecto cultural, social, étnico, etário, de gênero, etc.

Durante muito tempo, os livros de espanhol reforçaram a hegemonia espanhola nos estudos do idioma, silenciando outras culturas hispânicas e reduzindo a língua a uma falsa homogeneidade ibérica. Essa relação de poder representativa da colonialidade passou a ser questionada para que as diversas vozes latino-americanas também pudessem ser contempladas a partir do suleamento não só dos materiais didáticos, como também das práticas dos docentes. Sobre isso, Paraquett (2018, p. 29) infere que “Foi assim que o discurso do Norte se impôs e só assim o discurso do Sul, o nosso discurso, será o Norte, nem que seja para nós mesmos”.

Muito antes de Campos (1991) criar o termo “sulear” e Paulo Freire (1992) utilizá-lo e difundi-lo em seus estudos educacionais, o uruguaio Joaquín Torres García publicou a obra *América invertida* (1943), antecipando a perspectiva do suleamento, colocando o mapa da América de cabeça para baixo, e mostrando o mundo de outra perspectiva. Em duas das coleções aprovadas pelo PNL (2018), *Sentidos en Lengua Española 1* (2017, p. 9, 112) e *Confluencia 2* (2016, p. 73), estudantes do Ensino Médio já tem a oportunidade de discutir essa perspectiva para (re)pensar o lugar do Sul.



FIGURA 1 – GARCÍA, Joaquín Torres. *América Invertida* (1943).

Nas duas coleções, problematiza-se a relação Norte-Sul e amplia-se a discussão além da questão geográfica, da elaboração dos mapas na história da cartografia, possibilitando que os estudantes reflitam criticamente, percebam a carga semântica que cada termo carrega e reconheçam a necessidade de sulear nosso olhar e pensamento. De forma dialógica, as duas coleções relacionam o mapa com um fragmento do ensaio *La Escuela del Sur*, Joaquín Torres García, e o poema *El sur también existe*, do também uruguaio Mario Benedetti. A atividade que discute o mapa, o fragmento do ensaio e o poema problematiza esse embate entre Norte e Sul, o que caracteriza cada um, a relação de dominação entre ambos, na qual o Norte é o dominante e o Sul, o dominado, e a necessidade de afirmar que o Sul também existe.

No caso da coleção *Sentidos en Lengua Española*, o mapa invertido já aparece na página de abertura da primeira unidade do volume 1 e na seção *Entreculturas* que o aprofunda com a atividade e o relaciona com os outros textos. Isso quer dizer que os estudantes poderão iniciar seus estudos da língua espanhola no Ensino Médio, desconstruindo a ideia do

espanhol como um idioma da Europa, do norte, do distante, e passe a reconhecer, também, como uma língua do sul, da América Latina, dessas vozes que não podem ser esquecidas ou marginalizadas.

A coleção *Confluencia* traz essa discussão no volume 2, na terceira unidade que se intitula *Periferias*, que tem como objetivo tratar a noção de centro e periferia, essa dualidade ao longo da história e desconstruí-la. Toda a unidade instiga a reflexão sobre essas representações e como elas são estabelecidas no contexto dos estudantes, fazendo-os valorizar o seu lugar desde o sul, a partir da periferia e/ou questionar o lugar de prestígio do norte e do centro. Toda essa discussão proposta nessas atividades com tais textos corrobora com a reivindicação apontada por Kleiman (2013, p. 46) de se incluir “todas as histórias que marcam um sujeito, inclusive as histórias locais dos atores sociais agindo **na periferia e a partir da periferia**”.

Visto isso, vale mencionar que, no Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2018 (BRASIL, 2015), há critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e para cada componente curricular. A partir desses critérios são elaborados, pela equipe de avaliação, os instrumentos de análise. Tais instrumentos compõem-se de oito blocos de perguntas que orientam o processo de avaliação e que são disponibilizadas no Guia de livros didáticos (BRASIL, 2017).

Dentre os diversos blocos, destacamos o VIII, referente aos critérios legais, éticos e democráticos da coleção analisada. Neste bloco estão contempladas as categorias que analisaremos, a da questão étnico-racial e de gênero, como se pode observar nas perguntas que selecionamos:

Bloco VIII: no que se refere aos critérios legais, éticos e democráticos, a coleção

(...)

76. Promove positivamente a imagem da **mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social?

77. Aborda a temática de **gênero**, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia?

78. Proporciona o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a **mulher**?

(...)

81. Promove positivamente a imagem de **afrodescendentes** e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder?

82. Promove positivamente a cultura e história **afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros**, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural?

83. Aborda a temática das relações **étnico-raciais**, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária? (BRASIL, 2017, p. 23, grifo nosso)

Após todo o processo de avaliação das coleções, é publicado o Guia de livros didáticos aprovados, “um documento que visa a auxiliar o professor na escolha das coleções que serão

adotadas pelas escolas e redes de ensino” (ROSA; MATOS, 2018, p. 97) e, neste trabalho, é possível verificar se, no corpus selecionado, as perguntas elencadas são respondidas positivamente.

Para melhor ilustrar como as vozes do sul são contempladas, especificamente, nos livros didáticos de espanhol que circulam nas escolas públicas brasileiras atualmente, delimitaremos a nossa análise fazendo um recorte a partir do que está estabelecido em um dos critérios do bloco mencionado anteriormente, que questiona se a coleção

73. É isenta de estereótipos e preconceitos relativos às condições social, regional, **étnico-racial e de gênero**, à orientação sexual, à idade, à linguagem, à religião, à condição de deficiência, assim como a qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos? (BRASIL, 2017, p. 23, grifo nosso)

A partir desse questionamento, na próxima seção, verificaremos como as questões **étnico-raciais** e de **gênero** aparecem nas coleções aprovadas, separando-as em duas categorias e mostrando alguns exemplos de textos que apresentam tais aspectos e refletindo sobre a atividade proposta. Sabemos que essa pequena amostra não representa toda a coleção, pois as mesmas temáticas podem aparecer diretamente ou de forma transversal em outros capítulos, mas nossa intenção é apresentar somente alguns exemplos de como as temáticas foram desenvolvidas, contemplando as vozes do Sul.

A Questão Étnico-Racial e de Gênero nas Coleções Aprovadas

Na categoria ‘relações étnico-raciais’, analisamos se as coleções promovem positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros e hispânicos na educação linguística em espanhol por um viés decolonial. Como primeiro exemplo da temática da história afro-brasileira e hispânica nos materiais didáticos, apresentamos o projeto 2 do volume 2 da coleção *Cercanía Joven*. Tal projeto é intitulado: *Twitter y literatura: las figuras literarias en la red y en la escuela*, e pretende refletir sobre a identidade do povo negro através de um sarau na escola e outro virtual. Para tal, vale-se de textos literários da escritora e antropóloga costa-riquense Shirley Campbell Barr, como o poema abaixo:

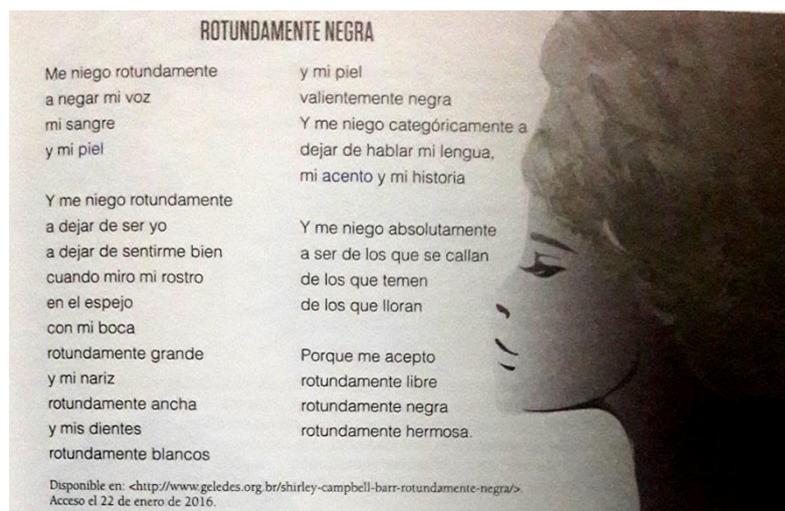


FIGURA 2 – *Cercanía Joven*, v. 2, p. 99

É interessante que o desenvolvimento da temática ocorre aliando tecnologias, como as redes sociais, à literatura. Acreditamos na sala de aula como local apropriado para que se desenvolvam múltiplas linguagens, como as digitais e artísticas, nesse caso entendendo a

literatura como expressão artística das palavras. A criação de saraus que promovam a literatura escrita por escritoras/es negras/os é uma maneira de visibilizar suas vozes que emergem do Sul e, muitas vezes tem suas produções apagadas por visões eurocêntricas de suas epistemologias.

Ao iniciar com uma escritora mulher e negra, em uma visão interseccional (CRENSHAW, 2012; DAVIS, 2016; COLLINS, 2019; AKOTIRENE, 2019), os espaços em que circulam são ainda menores, pois: “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2014, p. 67). Assim sendo, o projeto proposto produz espaços de fala e escuta para os saberes advindos de sujeitos subalternizados pela herança colonial em que vivemos, com protagonismo das produções literárias de mulheres negras.

Como segundo exemplo, apresentamos o capítulo 4 do volume 3 da coleção *Sentidos*. Tal capítulo é intitulado: *Nuestra América, nuestra África*, e pretende trabalhar sobre a história e cultura afro-brasileiras e dos povos originários. O tema da diversidade étnico-racial perpassa o capítulo em temáticas como: a Lei N^o 11.645/2008, o dia de Zumbi dos Palmares, o sistema de cotas raciais, as línguas dos povos originários, o racismo, dentre outros. Como texto para análise, apresentamos imagens da capa do capítulo, apresentadas na seção *Entreculturas*:

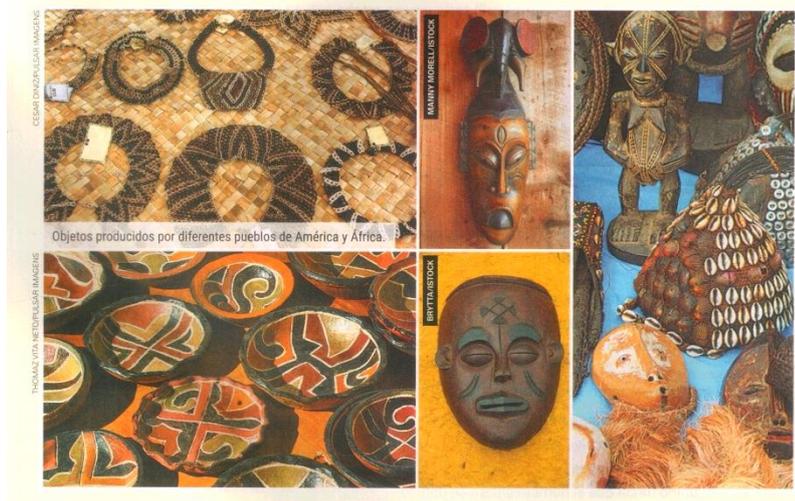


FIGURA 3 – *Sentidos*, v. 3, p. 138

As atividades do capítulo desenvolvem de forma conjunta as duas temáticas – a dos povos originários e a dos afro-brasileiros –, apresentando a importância de ambos os grupos sociais para nossa constituição identitária, além de problematizar atitudes de preconceito e racismo que ocorrem em nossa sociedade. A escolha de utilizar a nomenclatura ‘povos originários’ e não ‘índios’ ou ‘indígenas’ é explicitada por estas últimas designações serem europeias, assim é justificada a opção por utilizar ‘povos originários da América’, o que entendemos como uma marcação que visibiliza essas vozes do Sul.

Na categoria ‘gênero’, analisamos se as coleções trabalham a constituição identitária de gênero e sexualidades na educação lingüística em espanhol por um viés decolonial. Como primeiro exemplo dessa temática nos materiais didáticos, apresentamos o capítulo 5 do volume 3 da coleção *Cercanía Joven*. Tal capítulo é intitulado: *Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia*. O tema da educação não sexista perpassa o capítulo em temáticas como: problematização do dia internacional da mulher, brinquedos sexistas e não sexistas, e violência de gênero contra a mulher. Dentre os diversos gêneros discursivos, selecionamos a vinheta abaixo:



FIGURA 4 – *Cercanía Joven*, v. 3, p. 103

Percebemos que, muitas vezes, dentro do recorte de gênero, é dado destaque ao trabalho com as mulheres, e, segundo Bortolini (2011, p. 36), “discutir gênero não significa apenas ‘discutir mulher’, discutir diversidade sexual não se reduz somente a ‘discutir a homossexualidade ou os homossexuais’”, pois a heteronormatividade afeta e produz angústia em quem descumpra modelos binários e em quem se enquadra, ou tenta, em modelos de masculinidade e feminilidade hegemônicos. Assim, falar de gênero é também questionar os discursos homogeneizantes sobre o feminino e o masculino, sobre a construção social das categorias de ser mulher e ser homem (MATOS, 2018).

Dessa maneira, a coleção aborda a questão do gênero relacionando-a ao universo do feminino, problematizando, no texto selecionado, a necessária divisão igualitária dos trabalhos domésticos. Os demais textos seguem na temática com foco na mulher, o que entendemos como importante para a emancipação e empoderamento desse grupo social, entretanto, é preciso ampliar a visão do trabalho com a temática do sexismo, que afeta outros corpos vistos como dissidentes e suas existências também.

Como segundo exemplo da temática de gênero nos materiais didáticos, apresentamos o capítulo 3 do volume 1 da coleção *Confluencia*. Tal capítulo é intitulado: *Cuerpos*. O tema da diversidade humana manifestada nos corpos das pessoas perpassa o capítulo em temáticas como: desconstrução de ideias pré-concebidas sobre beleza, gênero e etnias. Dentre os diversos gêneros discursivos, selecionamos o desenho abaixo:



FIGURA 5 – *Confluencia*, v. 1, p. 73

Percebemos que a coleção aborda a questão do gênero relacionando-a a diversos universos, e, no caso do texto selecionado, é visibilizada Conchita Wurst, nome artístico de Thomas Neuwirth, cantor, compositor e drag queen austríaco. As atividades que seguem buscam provocar a inquietação que a imagem possa causar, por transpor os conceitos binários de gêneros que são estabelecidos em nossa sociedade.

Se falar de gênero não é somente discutir mulher, a imagem escolhida é um início para desconstruir modelos binários que se baseiam nas oposições entre homem x mulher, masculino x feminino, heterossexual x homossexual, dentre outras, que corroboram com a ideia de normalidade e anormalidade, sem levar em consideração que as identidades são construídas sócio, histórica e discursivamente e que o conceito de 'norma' é uma maneira de homogeneizar e colonizar os indivíduos e seus corpos. Dessa maneira, corpos dissidentes, entendidos como corpos e vozes do Sul são visibilizados através da imagem escolhida.

Considerações Finais

Neste trabalho, partimos de estudos contemporâneos na área da Linguística Aplicada em diálogo com propostas decoloniais e suleadas, mais especialmente na educação linguística em espanhol na Educação Básica brasileira. Valemo-nos da análise de critérios postulados pelo Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2018) de línguas estrangeiras e da análise de alguns textos presentes nas três coleções aprovadas para o componente curricular língua espanhola na edição de 2018.

Pelas análises apresentadas, foi possível perceber que, seguindo os critérios legais, éticos e democráticos exigidos pelo PNLD (BRASIL, 2018), as coleções abordam temáticas relacionadas com as questões étnico-raciais e de gênero, promovem a imagem de afrodescendentes, indígenas e mulheres de modo positivo, e proporcionam o debate contra toda forma de violência contra essas vozes minoritizadas, respondendo positivamente às perguntas do processo de avaliação.

Somos conscientes de que uma pequena amostra não representa toda a coleção, entretanto, os textos escolhidos constituem exemplos de como foram, de certa maneira, contempladas as vozes do Sul nesses materiais. É possível afirmar que muito já caminhamos em direção à criação de materiais didáticos que suleiam nossas epistemias a partir da América Latina, com um olhar desde o Sul e para o Sul.

Vale ressaltar que, além do uso de materiais com uma proposta suleada, é de suma importância que haja, por parte das(dos) docentes, uma atitude que caminhe na mesma direção, dando significado a esses textos, problematizando suas temáticas e gerando um olhar decolonial na prática, pois de nada vale ter em mãos uma coleção que contemple, em certa medida, vozes do Sul, se estas não são enxergadas com olhos do Sul.

Nessa perspectiva, esperamos contribuir para que novas epistemologias possam ser promovidas e que vozes outras, as dos povos subalternizados, sejam contempladas no processo de educação linguística em espanhol. Referimos-nos não só na elaboração de materiais didáticos, mas também no sulear da atuação da(do) profissional docente. Acreditamos que esse é um caminho possível para formar cidadãos críticos, autônomos e que conseguem enxergar o Sul com literais olhos do Sul.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma única história*. Disponível em: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio – agosto, 2013, p. 89-117.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. In: *Revista Espaço Acadêmico*, n. 123, agosto de 2011. Dossiê: Homofobia, Sexualidade e Direito.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: espanhol – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 76 p. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 19 jul. 2019.

_____. MEC-FNDE. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018*. Edital de convocação 04/2015 – CGPLI Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). *Interação museu-comunidade pela educação ambiental*. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET (mimeo), 1991. p. 56-91. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

_____. SULEar vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. *Série Documenta*, ano VI, n. 8. EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999, p. 41-70. Disponível em: <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GOSFROGUEL Ramón (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Apresentação. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Orgs.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana. *Cercanía joven*. São Paulo: Editorial SM, 2016.

COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento feminista negro e estudos da tradução – Entrevista com Patrícia Hill Collins. *Revista Ártemis*, vol. XXVII nº 1; jan-jun, 2019a. pp. 229-235

CRENSHAW, Kimberle W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, 2004.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (editor). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*.

Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2000, p. 41-53.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 2003, n. 1, p. 51-86.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP, Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luciana Maria de Almeida; COSTA, Elzimar Goettemauer de Marins. *Sentidos en lengua española*. São Paulo: Richmond, 2016.

Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

LANDER, Edgardo (editor). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2000.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2013, p. 17-27.

MATOS, Doris; PARAQUETT, Márcia (Orgs.). *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Identidades sociais de gênero e sexualidades na escola: pensando a formação intercultural de professores de espanhol. In: NOGUEIRA, Antonio Messias; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. *Espanhol no nordeste: espaços de resistência, criação e transformação*. Curitiba: CRV, 2018, p. 97-131.

_____. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*. Nº 6, p. 165-185, 2014.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistémica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

PARAQUETT, Marcia. Questões imprescindíveis para a formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (Orgs.). *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 73-99.

_____. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M.; BARROS, C. S (Orgs.). *Coleção explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 137-156.

PINHEIRO-CÔRREA, Paulo. LAGARES, Xóan. *Confluencia*. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (editor). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*

latinoamericanas. Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2000, p. 201-246.

ROSA, Acassia dos Anjos Santos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Os guias de livros didáticos do PNLD de língua estrangeira moderna dos anos finais do ensino fundamental: percursos e funções. 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/SP: Pontes Editores, 2018, p. 93-106.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; TILIO, Rogério; MELO, Glenda Cristina Valim de. Apresentação (Orgs.). In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; TILIO, Rogério; MELO, Glenda Cristina Valim de. *Inovações e desafios epistemológicos em linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019, p. 7-17.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz).

_____. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie pensamiento decolonial. Quito: ediciones Abya-Yala, 2013.

ZOLIN-VESZ, Fernando. A Espanha como único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença? In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2013, p. 51-62.

Recebido em 11/06/19
Aceito em 22/08/19