



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –
CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

JANE FLAVIA ESSER

**DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA
CASTELHANA COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA ESTUDANTES BRASILEIROS
E BRASILEIRAS**

CASCAVEL – PR
2024

JANE FLAVIA ESSER

**DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA
CASTELHANA COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA ESTUDANTES BRASILEIROS
E BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientador: Prof. Paulo Fachin.

Coorientadora: Prof.^a Margarete A. Nath Braga.

CASCADEL – PR
2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Esser, Jane Flavia

Decolonialidade e interculturalidade no ensino de língua castelhana como língua adicional para estudantes brasileiros e brasileiras / Jane Flavia Esser; orientador Paulo Cesar Fachin; coorientadora Margarete Aparecida Nath Braga. -- Cascavel, 2024.

106 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Decolonialidade. 2. Interculturalidade. 3. Língua Adicional. 4. Linguística Aplicada . I. Fachin, Paulo Cesar, orient. II. Nath Braga, Margarete Aparecida, coorient. III. Título.

JANE FLAVIA ESSER

**DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA
CASTELHANA COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA ESTUDANTES BRASILEIROS E
BRASILEIRAS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lucimar Araújo Braga
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Membro Efetivo (convidado)

Prof.^a Dr.^a Larissa Giordani Schmitt
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Efetivo (convidado)

Prof. Dr. Paulo Cesar Fachin
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientador

Prof.^a Dr.^a Margarete Aparecida Nath Braga
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Coorientadora

Cascavel, 25 de outubro de 2024.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa.

“As línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”.

Louis-Jean Calvet (2002).

ESSER, Jane Flavia. **Decolonialidade e interculturalidade no ensino de língua castelhana como língua adicional para estudantes brasileiros e brasileiras**. 2024. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel/PR, 2024.

Orientador: Prof. Paulo Fachin

Coorientadora: Prof.^a Margarete Aparecida Nath Braga

Defesa: 25 de outubro de 2024.

RESUMO

Este trabalho de mestrado tematiza a decolonialidade e a interculturalidade no ensino de língua castelhana como língua adicional para estudantes brasileiros e brasileiras, a fim de pensar a língua castelhana numa perspectiva decolonial e refletir sobre as formas de ensinar. O objetivo geral é ressignificar o ensino de língua castelhana como língua adicional a partir de reflexões sobre decolonialidade, interculturalidade e aprendizagem. Com o intuito de alcançar o objetivo da pesquisa, embasamo-nos nos conceitos sobre colonialidade a partir de autores como Quijano (2010), Mignolo (2017), Ballestrin (2013), Santos e Santana (2022), Almeida (2022), Santos (2010), Alencar (2016), Lander (2005), Candau e Russo (2010) e Santos (2021) que dialogam sobre as relações de poder. Apresentamos, ainda, as contribuições de Paraquett (2010), Mendes (2004; 2012), Candau (2020), Fleury (2017) e Walsh (2009) que discutem interculturalidade. Com o intuito de nos aproximarmos de pesquisas já desenvolvidas no âmbito dos estudos decoloniais e afeixoadas aos conhecimentos da Linguística Aplicada, também foram utilizadas para a composição do estudo, pesquisas anteriormente produzidas por estudantes do Programa de Pós-graduação da Unioeste que discutem relações e aspectos dos termos interculturalidade e decolonialidade. Por meio deste estudo, visualizamos a necessidade de desenvolver pesquisas que apontem a relação cultural que estudantes brasileiros e brasileiras apresentam com a língua castelhana, bem como o desejo de resistência aos princípios da colonialidade. Considerando tal carência, fazemos a seguinte pergunta que guiará a nossa pesquisa: Quais seriam as contribuições dos estudos decoloniais e da interculturalidade no ensino da língua castelhana como língua adicional para estudantes brasileiros e brasileiras? O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se ao buscar promover a conscientização de docentes de que o ensino de uma língua adicional implica no pensar de forma decolonial, no sentido de desconstruir e assumir que é necessário romper com os vínculos perpetuados por meio da colonialidade. A pesquisa aliada aos conhecimentos do campo da Linguística Crítica Aplicada se insere nos paradigmas da pesquisa qualitativa interpretativista, de natureza exploratória e de cunho bibliográfico. Nessa perspectiva, a pesquisa apresenta como contribuição a reflexão sobre a necessidade de olhar para o outro e refletir sobre si e, dessa forma, enquanto pensamento decolonial, adquirir um espaço de reflexividade e reconstrução, bem como adquirir práticas de ensino capazes de permitir ao indivíduo reconhecer resquícios de práticas que se relacionem à colonialidade e, ainda, adquirir uma leitura mais ampla da realidade na qual está inserido.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade; Interculturalidade; Ensino da Língua Castelhana; Língua Adicional; Linguística Aplicada Crítica.

RESUMEN

Este trabajo de maestría se centra en la decolonialidad y la interculturalidad en la enseñanza de la lengua castellana como lengua adicional para estudiantes brasileños y brasileñas, con el fin de pensar la lengua castellana desde una perspectiva decolonial y reflexionar sobre las formas de enseñanza. El objetivo general es dar un nuevo significado a la enseñanza de la lengua castellana como lengua adicional a partir de reflexiones sobre la descolonialidad, la interculturalidad y el aprendizaje. Para lograr el objetivo de investigación, nos basamos en conceptos sobre colonialidad de autores como Quijano (2010), Mignolo (2017), Ballestrin (2013), Santos y Santana (2022), Almeida (2022), Santos (2010), Alencar (2016), Lander (2005), Candau y Russo (2010) y Santos (2021) quienes discuten las relaciones de poder. También presentamos los aportes de Paraquett (2010), Mendes (2004; 2012), Candau (2020), Fleury (2017) y Walsh (2009) quienes trabajan con la interculturalidad. Con el objetivo de acercarse a investigaciones ya desarrolladas en el ámbito de los estudios descoloniales y vinculadas al conocimiento de la Lingüística Aplicada, se presentan investigaciones previamente producidas por estudiantes del Programa de Posgrado de la Unioeste que discuten relaciones y aspectos de los términos interculturalidad y descolonialidad. A través de este estudio, vemos la necesidad de desarrollar investigaciones que destaquen la relación cultural que estudiantes brasileños y brasileñas tienen con la lengua castellana, así como el deseo de resistir a los principios de la colonialidad. Considerando esta carencia, nos planteamos la siguiente pregunta que guiará nuestra investigación: ¿Cuáles serían los aportes de los estudios descoloniales y de la interculturalidad en la enseñanza de la lengua castellana como lengua adicional para estudiantes brasileños y brasileñas? El desarrollo de esta investigación se justifica buscando promover la conciencia entre los docentes de que enseñar una lengua adicional implica pensar de manera descolonial, en el sentido de deconstruir y asumir que es necesario romper con los vínculos perpetuados a través de la colonialidad. La investigación combinada con conocimientos del campo de la Lingüística Aplicada Crítica se enmarca dentro de los paradigmas de la investigación cualitativa interpretativa, de carácter exploratorio y de carácter bibliográfico. Desde esta perspectiva, la investigación presenta como aporte la reflexión sobre la necesidad de mirar a los demás y reflexionar sobre uno mismo y, de esta manera, como pensamiento decolonial, adquirir un espacio de reflexión y reconstrucción, adquirir prácticas docentes capaces de permitir al individuo reconocer restos de prácticas que se relacionan con la colonialidad y adquirir una lectura más amplia de la realidad en la que se insertan.

PALABRAS CLAVE: Descolonialidad; Interculturalidad; Enseñanza de la Lengua Castellana; Idioma Adicional; Lingüística Crítica Aplicada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz colonial de poder:	55
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distinção entre segunda língua e língua estrangeira.....	32
Quadro 2 – Distinção entre método audiolingual e abordagem comunicativa.	39
Quadro 3 – Eixos da colonialidade.	52
Quadro 4 – Dados do Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós Graduação da Unioeste e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.	66
Quadro 5 – Pesquisas de maior proximidade com o tema de investigação.	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCI – Competência Comunicativa Intercultural

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LAc – Língua de Acolhimento

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

M/C – Grupo Modernidade/Colonialidade

MEC – Ministério da Educação

Mercosul – Mercado Comum do Sul

RAE – Real Academia Espanhola

Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O ESTUDO	18
1.1 Linguística Aplicada	18
1.2 Língua, cultura e identidade	22
1.3 Língua Adicional: revisitando a terminologia	30
1.4 Métodos e abordagens no ensino de línguas adicionais	37
1.4.1 Interculturalidade Crítica.....	46
1.5 Decolonialidade	50
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	61
2.1 Paradigma metodológico	61
2.3 Levantamento de dados	65
2.4 Análise de dados	69
3 O ENSINO DE LÍNGUA CASTELHANA	75
3.1 Colonialidade da língua castelhana	76
3.2 Políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais no Brasil	82
3.3 Decolonialidade e interculturalidade no ensino da língua castelhana	90
3.4 O papel do professor no ensino da língua castelhana	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada tem contribuído cada vez mais com as discussões sobre o ensino de línguas adicionais, um campo de conhecimento que pode ser definido como uma ciência que investiga problemas reais relacionados à linguagem. A Linguística Aplicada, assim como a Linguística Aplicada Crítica, oferecem suporte para o desenvolvimento desta pesquisa na busca de compartilhar experiências, explorar novas abordagens sobre o uso da língua e aprimorar a compreensão dos problemas persistentes na relação entre língua e sociedade.

Neste contexto, o estudo sobre a língua adicional dialoga com a ideia da decolonialidade, que perpassa por outros conceitos, como o da colonialidade, lançada por Anibal Quijano (2010), que pressupõe hierarquias do poder, do ser e do saber. Atitudes que dão origem ao apagamento das características dos indivíduos em detrimento de outras. As práticas da decolonialidade se pautam em superar a ordenação da colonialidade, bem como procurar assumir uma postura de luta, oferecendo um novo sentido aos grupos sociais silenciados. O conceito de interculturalidade assume um significado relacionado à construção de uma outra forma de pensamento, de uma sociedade outra, articulada com a política cultural ou identitária, partindo da necessária decolonialidade rumo à construção de um mundo melhor. Portanto, a interculturalidade faz parte desse pensamento "outro", que contrasta com os interesses hegemônicos.

Partindo dessa compreensão, esta dissertação busca conectar questões relacionadas à decolonialidade e interculturalidade no ensino de língua castelhana como língua adicional para estudantes brasileiros e brasileiras, a fim de pensar a língua castelhana numa perspectiva decolonial e refletir sobre as formas de ensino, pois eleger a língua falada na Europa pode reforçar a colonialidade do saber, do poder e do ser. Romper com a perspectiva colonialista que inferioriza e marginaliza as línguas e as culturas dos povos, significa enfrentar teorias arraigadas no pensamento colonial e traçar novos rumos para o ensino de línguas adicionais.

Desta forma, visualizamos a necessidade de desenvolver estudos que apontem a relação cultural que os estudantes brasileiros apresentam com a língua castelhana, bem como o desejo de resistência aos princípios da colonialidade. Considerando tal carência, fazemos a seguinte pergunta que guiará a nossa pesquisa: Quais seriam as

contribuições dos estudos decoloniais e da interculturalidade no ensino da língua castelhana como língua adicional aos estudantes brasileiros e brasileiras?

A pesquisa, neste viés, pode contribuir para a formação do aprendiz da língua castelhana como língua adicional, tendo em consideração a importância dos aspectos interculturais na aprendizagem de uma nova língua, ou seja, uma nova cultura. Um ensino voltado para os aspectos culturais repensando as práticas metodológicas, de forma que apresentem relevância para o processo intercultural no ambiente de ensino. Há um crescente desenvolvimento sobre os aspectos culturais e sociais nos estudos sobre a língua, o conceito de cultura tem contribuído para o processo de ensino e de aprendizagem, com a função de considerar as diversidades culturais e contextos sociais dos falantes. Neste sentido, torna-se imprescindível contextualizar a história da língua castelhana, considerando a interação entre os aspectos linguísticos, políticos e culturais.

Nesta perspectiva, o ensino, por meio da interculturalidade, desperta a necessidade de olhar para o outro e refletir sobre si e, dessa forma, enquanto pensamento decolonial, adquirir um espaço de reflexividade e reconstrução. Adquirir práticas de ensino capazes de permitir ao indivíduo reconhecer resquícios de práticas que se relacionem à colonialidade e adquirir uma leitura mais ampla da realidade na qual está inserido. Neste sentido, a pesquisa busca minimizar a carência de estudos voltados ao viés da decolonialidade e da interculturalidade do ensino da língua castelhana como língua adicional aos aprendizes brasileiros.

Segundo Mendes (2012), dialogar do ponto de vista da interculturalidade significa reconhecer a língua e suas especificidades, histórica, política e o sujeito inserido culturalmente em práticas sociais de uso da língua. Portanto, como forma de enfrentamento a uma visão restritiva ligada ao ensino de língua castelhana como língua adicional aos aprendizes brasileiros, faz-se necessário compreender o processo de decolonialidade, a fim de desenvolver uma visão voltada para a pluralidade cultural, na formação de professores e professoras, com olhares que valorizem a diversidade social, cultural, histórica e linguística em oposição às práticas hegemônicas e colonialistas.

A ideia de colonialidade marca um esvaziamento das características dos indivíduos em favor do interesse de outros, como relação de dominação em que, de um lado, há constante evolução por meio de experiências e práticas, enquanto que,

em outra direção, o sujeito era coagido a fazer parte de uma atividade que não condizia com suas próprias manifestações.

Portanto, decolonialidade vem a ser, segundo Anibal Quijano (2010), uma categoria que questiona, discute e reflete a “colonialidade do poder”, ou seja, contesta as relações de submissão, em que grupos sociais são silenciados, e vivências e saberes são apagados. Ainda que países colonizados tenham lutado por independência política e econômica, os efeitos da colonização são reconhecidos em diversos âmbitos, principalmente nos aspectos da diversidade cultural.

A postura decolonial não tem como objetivo instituir novas verdades, mas contribuir, por meio desta perspectiva, para o reconhecimento de que existem outros paradigmas. Apesar de convivermos imersos aos princípios da colonialidade, faz-se necessário conscientizar de que é possível conviver com outros saberes. Neste aspecto, o pensamento decolonial aproxima o pesquisador de uma postura de reflexividade e reconstrução.

Quando entrelaçamos tais discussões sobre decolonialidade ao âmbito pedagógico, indagamos sobre o papel da educação para a formação da criticidade e do questionamento, desenvolvendo, por meio da educação, o pensamento decolonial para uma perspectiva reflexiva, na essência de pensar a educação articulada à leitura atenta e ao olhar investigativo sobre o mundo social. É neste viés que devemos olhar o ensino de língua castelhana, reconhecer que a língua não é vista como uma estrutura estática, ao contrário, é concebida como instrumento de caráter social e comunicativo e, portanto, sofre influência de dimensões políticas de colonialidade que interferem no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais no Brasil.

Nesta perspectiva, o ensino de línguas adicionais no princípio decolonial procura sensibilizar os docentes a promoverem o contato com a diversidade cultural dos países e grupos sociais que, de alguma forma, foram esquecidos e cobertos pelo perfil colonizador, como uma força de resistência que surge para lutar em oposição às práticas opressoras. O estudo, portanto, justifica-se ao promover a conscientização do docente de que o ensino de uma língua adicional implica no pensar de forma decolonial, no sentido de desconstruir e assumir que é necessário romper com as amarras perpetuadas por meio da colonialidade.

Sendo assim, o objetivo geral desta dissertação de mestrado é ressignificar o ensino de língua castelhana como língua adicional a partir de reflexões sobre decolonialidade, interculturalidade e aprendizagem. Já os objetivos específicos são: I-

Refletir sobre as relações entre língua, cultura e identidade que perpassam o ensino de língua adicional; II- Desenvolver uma reflexão acerca da interculturalidade no ensino de língua castelhana como língua adicional; III- Tecer, por meio de revisão bibliográfica, reflexões sobre decolonialidade no ensino da língua castelhana como língua adicional, a fim de motivar a conscientização docente sobre as questões sociais, culturais e políticas que se conectam ao ensino.

Com o intuito de alcançar tais objetivos, embasamo-nos nos conceitos sobre colonialidade a partir de autores como Quijano (2010), Mignolo (2017), Ballestrin (2013), Santos e Santana (2022), Almeida (2022), Santos (2010), Alencar (2016), Lander (2005), Candau e Russo (2010) e Santos (2021) que dialogam sobre as relações de poder. E ainda, apresentamos as contribuições de Paraquett (2010), Mendes (2004; 2012), Candau (2020), Fleury (2017) e Walsh (2009) que discutem interculturalidade. Para a composição do estudo também foram utilizadas pesquisas anteriormente produzidas no Programa de Pós-graduação da Unioeste que discutem relações e aspectos dos termos interculturalidade e decolonialidade, com o intuito de nos aproximarmos de pesquisas já desenvolvidas no âmbito dos estudos decoloniais e afeiçoadas aos conhecimentos da linguística aplicada.

Rohde (2022) em sua pesquisa intitulada “Manuela Sáenz: da história às ressignificações ficcionais – um percurso da colonialidade à descolonização e à decolonialidade”, apresenta uma análise das figurações escriturais de Manuela Sáenz, (nas biografias e nos romances). O estudo evidencia um percurso entre a colonialidade e a descolonização com vias que vislumbram à decolonialidade.

Flores (2022), por meio de sua pesquisa sobre a “Educação ampliada de professores para uma educação intercultural do entorno e decolonizadora: desconstruindo representações essencialistas”, realizada com professores da região de fronteira da cidade de Foz do Iguaçu, conclui que os professores identificam a existência das diferenças culturais no espaço escolar. Entretanto, reconhecem e reivindicam a necessidade de mais formações, em uma perspectiva intercultural, ampliada, decolonizadora, que atendam às especificidades do entorno.

Glasser (2022), na pesquisa “Transletramentos, saberes locais e era digital numa abordagem decolonial: tons, sentidos e perspectivas”, discute a relação entre os transletramentos, saberes locais e era digital. Realizada em um contexto de aprendizagem de Língua Portuguesa, envolvendo práticas pedagógicas decoloniais que valorizavam os saberes locais.

Como podemos observar, todas as pesquisas investigadas são recentes e fazem referência ao princípio da decolonialidade. Apesar de abordarem o sentido *outro*¹ e dar voz ao invisível, ao silenciado, estudos sobre a língua castelhana por vias da decolonialidade e da interculturalidade ainda são limitados.

No sentido de direcionar a pesquisa ao alcance dos objetivos propostos, na primeira seção, apresentamos a fundamentação teórica que dará sustentação ao estudo. Discutimos sobre a Linguística Aplicada que se ocupa entre outras questões do estudo de uma língua adicional e os conceitos de língua, cultura e identidade com o propósito de aproximar o conceito de língua dos falantes que a manuseiam. Refletimos sobre as terminologias mais utilizadas sobre a língua não-primeira e a escolha terminológica “língua adicional”, dialogamos sobre os métodos e abordagens no ensino de línguas, bem como a interculturalidade crítica e o princípio da decolonialidade.

Na seção seguinte, indicamos a metodologia de pesquisa, que está pautada no campo investigativo da linguística aplicada, tendo em vista o contexto de investigação na área da linguagem. Nossa pesquisa se insere nos pressupostos da pesquisa qualitativa interpretativista, na tentativa de interpretar questões na área das ciências sociais. Além disso, descrevemos nessa seção os procedimentos de pesquisa, como se desenvolveu a investigação de cunho bibliográfico, além da investigação e análise de dissertações e teses que contemplam os conceitos que servem de pretensão a essa pesquisa e que possibilitaram a busca e análise dos principais estudos já publicados sobre o tema.

Já na terceira seção, dialogamos sobre a língua castelhana e o seu atravessamento pela colonialidade, na perspectiva de pensar o ensino da língua levando em consideração a dimensão histórica dessa cultura linguística, dos povos e nações que fazem parte do processo de colonização. Também são discutidos aspectos sobre as políticas linguísticas para o ensino da língua castelhana no Brasil, salientando momentos importantes do ensino da língua nas escolas públicas ao longo da história. Refletimos, ainda, sobre os conceitos de decolonialidade e interculturalidade no ensino da língua castelhana como língua adicional e, para finalizar, o tão importante papel do professor no ensino da língua na perspectiva decolonial.

¹ “Outro” conceito chave do giro colonial, confronta as estruturas hegemônicas coloniais, refere-se a outro modo de pensar e de conceber os modelos sócio-político-econômicos da sociedade.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O ESTUDO

Apresentamos nesta seção, a fundamentação teórica que serviu de embasamento deste estudo e que tem como função trazer ao público leitor, especialmente, aos professores de diferentes níveis de escolaridade, o pensamento pedagógico-reflexivo sobre o ensino da língua castelhana. Buscamos contribuir de forma reflexiva com as práticas de ensino e aprendizagem, no propósito de fornecer subsídios que possam preparar o docente para atender as peculiaridades que o ensino de língua adicional² carece, tendo a clareza de que a educação é marcada historicamente por fatores sociais e culturais, que incidem na sua constituição, colocação essencial para as pesquisas no âmbito educacional.

A fim de guiar nosso diálogo, consideramos necessário fazer alguns questionamentos que são abordados ao longo desta seção: Como é entendida a Linguística Aplicada? Qual a concepção de língua, cultura e identidade que adotamos neste estudo? Em que consiste a aprendizagem de língua adicional? Qual a relação entre interculturalidade e o ensino de línguas? E por fim, o que entendemos por decolonialidade?

1.1 Linguística Aplicada

Nesta subseção, refletiremos sobre conhecimentos do campo da Linguística Aplicada - doravante LA - que concede suporte ao desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista a construção de uma teoria de ensino de língua. Essa área de estudo tem sido destaque nas últimas décadas por investigar problemas relacionados à linguagem e, dessa forma, tem facilitado a compreensão de diversos cenários, sendo um deles o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais.

O surgimento desta área de investigação da linguagem está relacionado ao contexto sociopolítico dos Estados Unidos, durante o período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Assim, a LA emergiu para o desenvolvimento de cursos voltados ao ensino de línguas, em que os primeiros linguistas aplicados se dedicaram a

² Conceito que adotamos neste estudo, a expressão adicional pressupõe a aprendizagem de uma língua sem a necessidade de se especificar o contexto geográfico, ou até mesmo as características individuais do aprendiz, o termo será abordado e analisado mais adiante, nas próximas subseções.

investigar questões ligadas ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais, tendo a necessidade de fornecerem aos soldados um método rápido que possibilitasse a comunicação em países estrangeiros.

Essa área iniciou-se como fruto da ciência Linguística em meados do século XX, avançando os estudos científicos sobre o ensino de línguas adicionais. Pensar o papel da LA é adentrar em um campo que passou e passa por constantes processos de ressignificações, buscando preencher lacunas entre os avanços teóricos e a realidade das práticas de ensino e aprendizagem exercidas em sala de aula. O percurso histórico de delineamento da LA partiu da abstração do saber linguístico para a aplicação desse conhecimento em situações reais de uso da linguagem.

Nesse sentido, Leffa (2001, p. 3) nos esclarece que: “[...] o campo privilegiado da Linguística Aplicada: o estudo da língua em uso: a linguagem como acontece na sala de aula ou na empresa, falada por uma criança ou por uma pessoa de idade, expressando uma ideia ou uma emoção, etc.”. Em outros termos, refere-se ao uso da linguagem nas situações reais do cotidiano, nos variados universos discursivos sociais.

Para estudiosos como Moita Lopes (1996), a LA é “[...] entendida como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem o foco na linguagem de natureza processual” (Moita Lopes, 1996, p. 22-23). Ao definir a LA, Moita Lopes (1996) pontua que ela é vista como uma ciência social que possui como ideia central os problemas de uso da linguagem enfrentados pelos membros do discurso no contexto social.

Para Kopschitz e Mattos (2012, p. 12, grifos do autor),

[...] o objetivo do estudo de Linguística Aplicada não é - e nem poder ser - solucionar problemas. Insistimos em que o problema não existe em si; só existe dentro de uma perspectiva. Então, quando se fala em problemas, fala-se já a partir de uma perspectiva. Assim, a solução deles poderia vir em decorrência do desenvolvimento dos estudos, constituindo-se, deste modo, numa consequência, mas nunca num objetivo pré-fixado. Problemas não podem ser objetivo de uma ciência. Uma ciência tem como objetivo **fenômenos** que podem ou não vir a ser problemas (socialmente, psicologicamente, neurologicamente...). Em nossa perspectiva, não caberia à Linguística Aplicada procurar soluções para problemas e sim propor explicações para fenômenos.

Neste sentido, a LA proporciona uma pesquisa voltada aos problemas de uso da linguagem não com o compromisso de resolvê-los, mas sim de discuti-los e

problematizá-los, ou seja, ao contrário de consolidar a responsabilidade de encaminhar soluções aos problemas, a LA procura “[...] criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (Moita Lopes, 2006, p. 20).

Portanto, apresenta-se como foco o processo de interação linguística, seja na forma oral ou escrita, da perspectiva usuário/uso. É a mediação entre os conhecimentos teóricos e a relação ao uso da linguagem. Para Kopschitz e Mattos (2012, p. 20), a LA tem como objetivo “fornecer subsídios para que as pessoas envolvidas na situação de uso da linguística enfocada reflitam sobre ela criticamente”.

É neste viés que desenvolvemos esta pesquisa amparada na LA e discutimos sobre decolonialidade e interculturalidade no ensino da língua castelhana como língua adicional, na busca de ressignificações sobre a língua em uso. Visto que as investigações sobre o ensino e a aprendizagem bem como a formação de professores tem sido amplamente discutido pela LA, podemos justificar essa expansão pela preocupação dos pesquisadores em pensar sobre temas como identidade, crenças e valores atrelados à língua em contextos reais de uso.

Moita Lopes (2009) nos fala sobre o olhar interdisciplinar incorporado à LA e, para ele, “[...] nos livramos da relação unidirecional e aplicacionista entre teoria linguística e ensino de línguas e abrimos as portas para outras áreas do conhecimento de forma a se operar de modo interdisciplinar” (2009, p. 16). Diante desta reformulação da LA, as pesquisas deixaram de ser centradas no ensino e na aprendizagem e começaram a aspirar outros contextos.

Ainda segundo o autor, é necessário reconhecer a LA como interdisciplinar e “pensar além dos limites”, como um espaço aberto para outros campos. Para ele, “as áreas de conhecimento mudam e novos modos de produzir conhecimento são reinventados” (2009, p. 20). Neste sentido, as pesquisas no campo da LA voltam-se, dentre outras abordagens, para o âmbito do ensino e da aprendizagem na contemporaneidade, na procura de dar auxílio às pesquisas de problemas reais de uso da linguagem articulando com outras áreas do conhecimento.

Tendo em consideração que os estudos do campo da LA dialogam com distintas áreas do saber, a investigação acerca do ensino da língua castelhana na perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade possibilita compreender que “[...] qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal”

(Rajagopalan, 2006, p. 163). Portanto, para o desenvolvimento da pesquisa, é necessário se preocupar com problemas decorrentes do uso da linguagem em um determinado contexto.

Moita Lopes (2009) considera a LA como um campo das Ciências Sociais, que realiza indagações sobre as diferenças que constituem o sujeito social. De acordo com o autor,

É necessário reteorizar o sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdade inerentes. Tradicionalmente, o sujeito da LA tem sido um ser sem gênero, raça e sexualidade. Ou, no máximo, tem sido construído com um gênero, raça e sexualidade fixos do qual não consegue escapar; com a linguagem refletindo o que ele é, ao invés de ser compreendida como um lugar de construção da vida social e, portanto, dele mesmo (Moita Lopes, 2009, p. 21).

Em vista do exposto, as investigações da LA compreendem a complexidade de considerar nos contextos educacionais, os sujeitos constituídos sócio-histórico-ideologicamente. Logo, refletir sobre os processos da decolonialidade e interculturalidade no ensino da língua castelhana como língua adicional, permite-nos, como pesquisadores, situar a língua castelhana nas condições sociais em que são empregadas a fim de “[...] compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas” (Rojo, 2006, p. 259).

Desta forma, as pesquisas na área da LA partem de situações reais de uso da língua e permitem ao pesquisador analisar os problemas referentes à linguagem em uso com vistas à transformação social. A partir da realização de pesquisas e no compromisso em dar um retorno para a sociedade, Leffa (2001, p. 6) afirma que:

[...] em Linguística Aplicada, não criamos problema para pesquisar, mas pesquisamos os problemas que já existem. Não trazemos o problema para o laboratório, limpo e desinfetado, cuidadosamente desembaraçado de todas as variáveis que possam atrapalhar ou sujar nossas hipóteses. Fazemos o caminho inverso. Saímos do laboratório e vamos pesquisar o problema onde ele estiver: na sala de aula, na empresa ou na rua.

Desse modo, a LA, em seu caráter social, possibilita, portanto, uma pesquisa significativa, assumindo uma postura de diálogo com as demais ciências no processo de investigação dos problemas linguísticos sociais, culturais e historicamente

relevantes. Esta pesquisa considera as pesquisas já realizadas sobre o assunto, dialogando com suas distintas perspectivas.

1.2 Língua, cultura e identidade

Ao tratarmos da língua castelhana, neste tópico a proposta é dialogar sobre os conteúdos essenciais e ao mesmo tempo, identificar as relevantes interpretações dadas pela LA ao ensino de línguas adicionais. Assim, o desafio é propiciar ao educando o desenvolvimento nas diversas áreas do saber, fundamentalmente nos contextos sociais e culturais, que evidenciaremos neste estudo. Para tal anseio, esclarecemos a fundamental influência da individualidade do professor e do educando que perpassam o cenário de ensino, de maneira que as relações professor-alunos e ensino-aprendizagem associadas, ressaltam neste processo, a valorização identitária do educando e do profissional de educação.

No mundo contemporâneo, os professores são profissionais cruciais na construção de uma nova educação com a finalidade de melhorar a qualidade social da educação. Para Tardif (2014), os saberes dos docentes envolvem um conjunto de conhecimentos específicos, saberes pessoais dos professores, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

De acordo com Tardif (2014, p. 64), “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” A identidade docente, portanto, constrói-se nas ações cotidianas, assim, a relevância de pesquisas e estudos que possibilitem a reflexão sobre a prática profissional e direcionam o professor para a construção de conhecimentos teóricos e críticos sobre o cenário vivenciado.

Neste contexto, não se pode abordar questões relacionadas ao ensino de línguas adicionais sem antes empreender um diálogo sobre os conceitos de língua, cultura e identidade, como elementos de base social. A aliança desses três conceitos

acompanha a vida do ser humano, a partir da língua que se concebe e difunde a cultura e é também por meio da língua que ocorre os processos de identificação.

A compreensão de língua que adotaremos está relacionada ao objeto de estudo da linguística. Saussure, considerado o pai da linguística moderna, no início do século XX, ampliou questões importantes sobre o estudo da língua. A publicação póstuma de Ferdinando Saussure, no livro intitulado como Curso de Linguística Geral, apresenta a formulação conceitual de língua.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (Saussure, 2006, p. 17).

Podemos ver que, para Saussure, a língua é um sistema homogêneo que faz parte da linguagem e se configura como produto social exterior ao indivíduo, diferente da fala, que é um ato individual. Para Saussure (2006), a língua é um sistema imutável, delimitada, que o indivíduo “[...] por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (2006, p. 22).

A partir da teoria de Saussure, a língua é um elemento da linguagem que, no entanto, independe do indivíduo. Em seus estudos, Saussure não se deteve a interferências exercidas pelos fatores sociais. Mikhail Bakhtin, contemporâneo à Saussure, apresenta uma nova posição ao conceito de língua. Para ele, a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin, 1997, p. 124). Segundo o autor, a língua é um fenômeno social e mutável que, por meio da interação verbal entre os sujeitos, pode ser modificada, transformada e está em constante movimento e evolução.

Para Tavares (2006), ao nascer, o indivíduo é inserido ao ambiente de comunicação verbal, que está em um processo contínuo de construção, de modo que a língua não se apresenta como algo pronto e acabado. A língua é um instrumento que possibilita, aos indivíduos, a interação com os outros, e por meio dela, expressar e manifestar habilidades comunicativas.

Por consequência, reconhecemos que a língua influencia diretamente a vida dos sujeitos, e assim, não pode ser considerada como mera soma de regras e combinações de signos. No contexto de ensino de línguas adicionais, vemos a língua da maneira bakhtiniana, ao considerá-la como uma realização social, uma atividade de interação entre indivíduos de uma sociedade, cuja realização pode modificar e transformar aspectos da mesma.

Como vimos, o estudo sobre a língua ainda permanece sendo discutido, principalmente, no ensino de línguas adicionais, envolvendo tanto os aspectos culturais da língua que está sendo aprendida, quanto a cultura dos professores e alunos. Quando se entende a concepção de língua à luz da LA, consideramos o ensino enquanto função social, uma língua real que muda de acordo com a evolução histórica. Portanto, por meio dos trabalhos da LA, centrada nos estudos sobre a língua em suas práticas reais, cabe ao professor, utilizar em sala de aula essa abordagem.

Cada vez mais, o conceito de língua está se voltando para os sujeitos falantes das línguas, Bagno expõe que,

A língua não é abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante. Se tivermos isso sempre em mente, poderemos deslocar nossas reflexões de um plano abstrato – “a língua” – para um plano concreto – os falantes da língua (Bagno, 2002, p. 23).

Com o propósito de aproximar o conceito de língua dos falantes que a manuseiam, outros termos são importantes. Para Tavares (2006, p. 21) a língua “é uma das principais atividades pela qual a cultura é expressa”. Neste sentido, passamos ao conceito de cultura, que nos ajudará a compreender suas grandes contribuições no estudo sobre o ensino da língua, uma vez que a língua é perpassada pelas culturas de seus falantes.

O entendimento sobre cultura é muito complexo, por possuir muitos pontos de vista. Etimologicamente, a termo “cultura” derivado da natureza significa “lavoura” ou “a ação de cultivar”. No campo da antropologia, cultura é o estilo de vida de um povo, são as práticas sociais que unem as pessoas deste grupo. De acordo com Bechara (2009, p. 251), a cultura pode significar “conjunto de experiências e conhecimentos que caracterizam determinado povo, nação ou região”. Assim, a concepção de cultura

abarca todas as manifestações de um grupo ou comunidade, em que as ações individuais são afetadas pelos hábitos do grupo que está inserido.

Há muitas discussões sobre a compreensão de cultura nas diferentes áreas de estudos como, a Antropologia, a Sociologia, a LA, dentre outras. Neste sentido, é necessário pontuar que consideraremos o entendimento de cultura relacionando ao seu papel no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais. O conceito tem contribuído para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, com a função de considerar as diversidades culturais e contextos sociais dos falantes.

Para Tavares,

[...] cultura agora é vista como parte integral na maneira que pensamos e falamos sobre educação em línguas estrangeiras. Cultura não é mais a alta cultura canônica de uma elite educada. Nem é comida exótica, feiras e folclore de um Outro orientalizado. Também não é o modo de vida de um autêntico falante nativo. Atualmente, cultura é uma complexa realidade histórica e simbólica que pede uma visão pós-estruturalista da relação histórica, identitária e ideológica entre linguagem/cultura. Ensinar língua e cultura é uma forma de política cultural e um reflexo da língua como força simbólica (Tavares, 2006, p. 9).

A autora nos ensina que não devemos focar apenas em costumes como comidas típicas, danças e comportamentos familiares como uma curiosidade, isto é, devemos ir mais além, discutindo cultura de maneira contextualizada e reflexiva, olhando para as questões ideológicas e identitárias que emergem nas relações sociais.

Santos (2006) apresenta a ideia de cultura como processo, ou seja, pensada de forma dinâmica.

Devo alertá-los de que ambas as concepções levam muitas vezes a que se entenda a cultura como uma realidade estanque, parada. O esforço de entender as culturas, de localizar traços e características que as distingam, pode acabar levando a que se pense a cultura como algo acabado, fechado, estagnado. [...] As culturas humanas são dinâmicas. De fato, a principal vantagem de estudá-las é por contribuírem para o entendimento dos processos de transformação por que passam as sociedades contemporâneas (Santos, 2006, p. 25-26).

Para o autor, as diferentes acepções sobre a cultura direcionam para um aspecto permanente, como ocorre ao dizer que a cultura é montada de eventos

tradicionais, expressão que aponta para algo permanente, que por serem tradicionais podem ser vistos como imutáveis. Entretanto, do mesmo modo como as relações sociais mudam, evolui a compreensão do conceito sobre cultura como uma construção histórica. Segundo o autor, “discutir sobre cultura implica sempre discutir o processo social concreto” (2006, p. 47). Em que, “nada do que é cultural pode ser estanque, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental” (Santos, 2006, p. 47).

Para Cuche (1992, p. 28, *apud* Couto, 2016, p. 55) a “cultura vem da alma, do gênio de um povo”, desse modo, a cultura representa algo estritamente humano, pois, quando o sujeito nasce, a cultura já está presente (criada pelas gerações passadas) e, com interação social, o sujeito se aproxima, adquire e ao se relacionar, pode transformá-la.

Para Fleury (2017, p. 104), o “[...] conceito de cultura implica, de um lado, que todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais que tornam possível sua existência. De outro lado, verifica-se enorme diversidade de padrões culturais existentes na humanidade”. Para ele, o conceito de cultura envolve a totalidade acumulada de padrões culturais, nos quais os seres humanos identificam na realização de suas ações.

De acordo com Paraquett (2010, p. 139), “os homens e as mulheres se comportam de acordo com suas culturas – cultura no plural porque, no mesmo contexto social, há diferentes culturas que interagem entre si, determinando diferentes locais”. Desta forma, dialogar sobre cultural é compreender que em um mesmo local, pode haver diferentes culturas, que agem entre si, formando novas culturas.

Da mesma forma que Paraquett (2010) nos diz que há diferentes culturas em um mesmo contexto social, agindo de maneira contrária ao modelo estanque, Mendes (2012) apresenta que as culturas estão em constante movimento de renovação. Para ela,

[...] não podemos compreender a cultura como entidade estática, ‘uma lata de conservas’, na qual preservamos tradições, crenças, artefatos, modos de vida. As culturas são processos em constante renovação e fluxo, que se mesclam e hibridizam a todo tempo e que dizem respeito a diferentes dimensões da vida humana, social, política e econômica. Nesse sentido, há culturas dentro de culturas, histórias dentro de histórias, vidas dentro de vidas (Mendes, 2012, p. 359).

Discutir culturas nas aulas de línguas adicionais, vai além de identificar aspectos das culturas, como se fosse um produto ou um evento com começo, meio e fim. Significa propiciar ao aluno, o estudo da diversidade cultural presente na língua alvo, como também compreender aspectos da própria língua.

A dedicação com os aspectos culturais no ensino de línguas adicionais tem sido considerada de forma mais acentuada nos últimos anos, tendo em vista a importância da cultura, das identidades e da diversidade cultural no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de línguas. Para Couto,

A ampliação dos temas na área da linguística, principalmente no que se refere ao conceito de variação linguística e de identidade, possibilitou uma perspectiva de língua mais abrangente, a qual incorporou a cultura como seu elemento constituinte (Couto, 2016, p. 81).

Percebemos que as discussões sobre língua vão muito além da fala ou do idioma de um grupo social envolve questões relacionadas à cultura dos falantes da língua, com aspectos culturais relacionados à identidade, raça, etnia, dentre outros aspectos relacionados aos sujeitos. Quando nos referimos aos falantes da língua, ampliamos o nosso horizonte para a sua individualidade, como nos explica Rajagopalan,

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isto significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas (Rajagopalan, 1998, p. 41).

Neste sentido, passamos ao conceito de identidade, um dos grandes desafios das teorias sociais. O conceito tem sido estudado no campo da individualidade, relacionando-se à personalidade do sujeito. Mais recentemente, o conceito no campo social se molda na interação do indivíduo com outro, essa relação pode ser individualidade positiva, quando o sujeito se filia ao grupo social, ou individualidade negativa, quando não se identifica e não se filia a este grupo. Essa identificação do sujeito com grupos de forma favorável ou desfavorável implica em traços da personalidade assumidos pelo grupo.

Para Hall (1990, p. 222 *apud*, Moita Lopes, 1998, p. 307),

[...] ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, ..., devemos pensar sobre identidade como uma 'produção', que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação.

Ao mesmo tempo, devemos pensar a identidade como um processo de permanente fluxo de maneira oposta ao estado tradicional (estável e homogêneo). Esse processo de constituição da identidade passa por mudanças da mesma forma como a língua, sendo ela, um dos elementos que une e identifica determinado grupo social. Desse modo, o trabalho com os aspectos culturais no ensino de línguas valoriza a diversidade e preserva as identidades.

Neste sentido, entendemos que as concepções de língua, cultura e identidade passam por um processo de constante mudança, uma vez que a identidade dos falantes está em constante transformação. Ao conceituar identidade na relação língua e identidade do falante, é importante considerar, não apenas o âmbito das variedades da língua, mas os múltiplos contextos, de modo que a identidade linguística é constituída pela interação social dos falantes.

Moita Lopes (2002) defende que a concepção da identidade se constrói nas práticas sociais. Sendo assim, a identidade não existe livremente, separadamente das ações dos sujeitos, mas por meio das relações entre os atores sociais e, por meio deste movimento de interação, a identidade passa ter um caráter de transformação, que pode, inclusive, (re)constituir novas identidades.

Portanto, o caráter mutante das identidades possibilita, a qualquer momento da interação, reposicionamentos, negociações, indagações, e, inclusive, a formação de novas identidades. Do mesmo modo, como ocorrem as transformações de aspectos culturais.

Hall (2003) explica sobre a identidade cultural na pós-modernidade, dizendo que, para ele, "as identidades modernas estão sendo "descentradas", isto é, deslocadas ou fragmentadas" (2003, p. 8). Segundo o autor, ao final do século XX, houve uma mudança estrutural em alguns aspectos culturais que tinham uma formação sólida. Tais transformações estão mudando também as identidades pessoais, descentralizando o mundo social e cultural do indivíduo.

Ainda para o autor, o sujeito pós-moderno “previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades” (2003, p. 12). Passamos, então, a utilizar o termo “identidades” (no plural), por entendermos que o sujeito pós-moderno assume mais que uma identidade, modificada continuamente na relação com os sistemas culturais que nos rodeiam. Sobre identidade, Hall (2003) nos diz que,

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2003, p. 13).

Desse modo, à medida que os sistemas culturais se multiplicam e se alteram, a identidade é confrontada, sendo possível, ao sujeito, assumir uma posição, ou seja, identificar-se ou não. A sociedade, como um todo, tem passado por diversas transformações e em diferentes ordens (religião, gênero, classe, etc.). Esse caráter de mudança no mundo contemporâneo, apresentado por Hall (2003), é conhecido como processo de “globalização³”, e tem influenciado em todos os aspectos da vida humana, especialmente, sobre a identidade cultural.

Nesse processo, compreendemos que as nossas identificações vão se remodelando ao longo da vida, conforme os contextos sociais aos quais estamos inseridos. Portanto, podemos dizer que, do mesmo modo como a língua e a cultura, as identidades, por pertencerem as relações sociais, também passam por transformações. É fundamental percebermos que as identidades de um povo são manifestadas por meio da língua que se configura como um produto histórico e cultural. Sendo assim, o ensino de uma língua não se dá de forma isolada, envolve valores sociais, culturais, ideológicos e políticos.

Moita Lopes nos diz que as “[...] identidades são construídas nos embates discursivos de todo dia” (1998, p. 327). Assim, no momento em que se estuda uma língua, é fundamental reconhecer as identidades dos sujeitos, pois, ainda que o

³ De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa – Michaelis, o termo globalização em sua 4ª acepção (que melhor descreve o sentido da palavra) significa: “Processo pelo qual a arte, a cultura, a música, o comportamento, o vestuário dos indivíduos de um país sofrem e assimilam as influências de outros, devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, tornando o mundo unificado em uma grande “aldeia global”, termo criado pelo escritor canadense Marshall McLuhan (1911-1980) nos anos 1960” (Michaelis, 2024).

estudante possua sua identidade cultural, isso não o proíbe de aprender e conviver com culturas diferentes. Para ele,

Os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social, se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como através do uso da linguagem construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade (Moita Lopes, 1998, p. 326).

Neste processo, torna-se fundamental aos professores de línguas adicionais o reconhecimento da relação entre língua, cultura e identidade. Uma vez que a língua move a cultura e que, por meio dela, a cultura se dissemina e se constitui e, ao produzir significado sobre algo, constrói identidades.

1.3 Língua Adicional: revisitando a terminologia

Pensar o ensino ou a aquisição de línguas envolve a compreensão sobre as terminologias que vêm sendo utilizadas nos dias atuais, bem como as especificidades de cada termo. Ao longo deste estudo, apesar de mencionarmos autores que utilizam o termo de “língua estrangeira” em suas discussões, neste diálogo consideraremos o termo de “Língua Adicional” como uma forma mais ampla de discorrer sobre a aquisição ou aprendizagem de uma língua não-primeira.

Nesta subseção, trataremos de apresentar uma reflexão sobre as terminologias mais utilizadas sobre a língua não-primeira, com o propósito de apresentar a expressão língua adicional como uma terminologia que melhor descreve o estatuto de não-primeira em relação às demais classificações. Para Lôpo Ramos (2021), os estatutos de “língua estrangeira” e de “segunda língua” ocupavam historicamente uma “zona de conforto” nos estudos da LA, de acordo com o local de aprendizagem ou aquisição.

Para a autora, a diferenciação dos termos língua estrangeira e segunda língua se davam pelos contextos de imersão ou de não imersão, “[...] de modo que, quando se aprende no próprio país da língua-alvo, ela é considerada como segunda (L2), e, quando adquirida e/ou aprendida fora desse ambiente, é considerada LE” (Lôpo

Ramos, 2021, p. 234). É relevante destacar as expressões “adquirida e aprendida”, uma vez que de acordo com Ellis (1977),

O significado do termo “aquisição de segunda língua” parece transparente, mas requer cautela na explicação. De um lado, neste contexto “segunda” pode se referir a qualquer língua que é aprendida subsequente a língua materna. Assim, não importa se é a terceira ou quarta língua. Também “segunda” não contrasta com língua estrangeira. Se você está aprendendo uma língua naturalmente em razão de estar morando em um país onde ela é falada ou aprendendo-a em sala de aula através de instrução, costuma-se falar geralmente em aquisição de segunda língua (Ellis 1977:3; *apud* Lôpo Ramos 2021, p. 237, grifos do autor).

Portanto, é adotado um critério estatal para a distinção entre língua estrangeira e segunda língua. Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira se refere ao modo de aprender a língua fora do ambiente da língua-alvo, já a aquisição de uma segunda língua ocorre imerso no ambiente em que a língua é falada.

Na promoção de uma sociedade democrática surgiu uma gama terminológica na intenção de resgatar a cultura e a língua de outras comunidades. Desse modo, buscamos apresentar um panorama desses diversos estatutos linguísticos. Para o diálogo, abordaremos os seguintes termos: Língua Materna; Língua Estrangeira; Segunda Língua; Língua de Acolhimento; Língua de Herança; Língua de Vizinhança e a defesa do hiperônimo Língua Adicional.

O estatuto de língua materna consiste na primeira língua adquirida naturalmente. Para Lôpo Ramos (2021, p. 237), a língua materna “[...] é a que adquirimos naturalmente como primeira, por integrar o nosso desenvolvimento desde bebê, embora algumas situações bilíngues e multilíngues suscitem discussões”. No caso da comunidade surda, a língua de sinais é aprendida como primeira língua por meio do letramento formal, visto que, muitas vezes, a criança surda não possui vivência com usuários da língua. Para a autora “[...] há contextos em que a primeira – L1 não é adquirida, mas aprendida por meio de letramento formal, como é o caso da comunidade surda, que nem sempre tem, em seu domicílio, usuários de língua de sinais, considerada sua L1” (Lôpo Ramos, 2021, p. 237).

A distinção entre segunda língua e língua estrangeira como vimos anteriormente, envolve questões geográficas e, Lôpo Ramos (2021), apoiada em Maia-Pires (2015), descreve o contraste entre segunda língua e língua estrangeira:

Quadro 1 – Distinção entre segunda língua e língua estrangeira.

SEGUNDA LÍNGUA	LÍNGUA ESTRANGEIRA
Língua não-nativa do aprendiz, dentro de fronteiras territoriais em que a língua alvo tem função sócio-política reconhecida.	Língua não-nativa do aprendiz, dentro de fronteiras territoriais em que a língua-alvo não tem função política.
Língua oficial do país em que reside o aprendiz.	Língua não-oficial do país em que reside o aprendiz.
Essencial para a participação plena na vida social, política e econômica do aprendiz.	Secundária para a participação plena na vida social, política e econômica do aprendiz.
Aprendizagem formal + informal.	Aprendizagem formal.

Fonte: (Maia-Pires, 2015, *apud* Lôpo Ramos, 2021, p. 243).

Desse modo, podemos observar que Maia Pires (2015) considera aspectos de imersão, de não imersão e função sócio-política para diferenciar segunda língua e língua estrangeira. Para Leffa e Irala (2014, p. 31), “a proposta tradicional tem sido estabelecer a diferença entre língua estrangeira e segunda língua, com base principalmente na geografia”.

De acordo com a autora:

Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse português no Brasil (Leffa e Irala, 2014, p. 31).

Leffa e Irala (2014) compreendem a língua estrangeira como aquela que é estudada no interior de uma comunidade, mas que não é utilizada no cotidiano, ou seja, que seu uso não é efetivado no contexto social do aluno. Por outro lado, a segunda língua pode ser compreendida como a língua que é estudada e que é efetivamente usada fora do contexto educacional do estudante, isso significa que é a língua da comunidade onde ele está inserido.

Entretanto, outros autores atribuem características contrárias para essa diferenciação, como aspectos cognitivos, funcionalidade da língua, conhecimento linguístico prévio, dentre outros que não contemplam um consenso sobre o uso dos

termos. Outras expressões como “Língua de Acolhimento” e “Língua de Herança” são historicamente propostas para nomear a língua como não-primeira devido aos processos migratórios em que os termos de segunda língua e língua estrangeira já não atendiam.

O termo Língua de Acolhimento surge como uma variação ao termo língua estrangeira, por designar a língua do país que acolhe as pessoas que saíram da sua pátria e estão em situação migratória por diversas razões. Para Lôpo Ramos (2021):

Esse termo surge em substituição ao de “língua estrangeira”, que, para os defensores de LAc, é inadequado à situação, porque apresenta “traço” de colonialismo, de estranho, de estranhamento. No mundo atual de limites frágeis e movediços entre as nações, seria, minimamente, desrespeitoso tratar esse imigrante, que se encontra em situação, às vezes, de vulnerabilidade, de estrangeiro (Lôpo Ramos, 2021, p. 245, grifos do autor).

Para a autora, o termo língua de acolhimento ultrapassa os conceitos de segunda língua e língua estrangeira, na medida em que acolhe as pessoas para que desempenhem um papel de cidadãos com direito à escola, trabalho, saúde, enfim, apoio base para dignidade e não apenas sobrevivência. Nesse contexto, a língua de acolhimento possui um conceito mais humanitário, por reconhecer as pessoas em situação de imigração, garantindo-lhes os direitos humanos.

Para Lôpo Ramos (2021, p. 246), “O estatuto de LAc, assim, contempla muito mais do que tradicional ensino e a aprendizagem de uma língua, seja L2 ou LE; ele aborda um “olhar” humanitário que se dirige ao que chega”. Portanto, implica a criação de projetos envolvendo a família imigrante para a inclusão no país que acolhe.

O termo Língua de Herança de acordo com Lôpo Ramos (2021, p. 247):

Pode se referir ao uso de uma língua minoritária por sua comunidade de fala, mas que reside em outro país. Pode se referir à língua herdada pelos pais e usada por eles para se comunicarem com seus filhos em casa. Pode se referir, ainda, àquela com a qual a pessoa desenvolve laços de afinidade e sentimento de pertencimento com a sua cultura, [...].

Por consequência, o conceito de língua de herança refere-se à língua da família. Como uma língua passada de uma geração à outra, associando questões de herança, de afetividade, do modo de interação dos antecedentes familiares e de preservação da cultura.

A Língua de Vizinhança de acordo com Lôpo Ramos (2021, p. 248), “É termo que se aplica considerando o critério “distância geográfica” entre os países. Desse modo, o português brasileiro é uma língua vizinha aos países com os quais estabelece limites físicos, [...]”. Portanto, a língua de vizinhança considera aspectos geográficos com traços de aproximação e de distância.

Entretanto, de acordo com Leffa (2013, p. 32 *apud* Lôpo Ramos, 2021, p. 249, grifo nosso), “[...] no mundo conectado de hoje, com a expansão dos meios de comunicação de massa, da internet, do cinema, dos *games*, das redes sociais, podemos estar mais fisicamente próximos da língua de um país distante do que de um país vizinho”. Assim, com o avanço das tecnologias podemos dialogar com pessoas mais distantes geograficamente do que com pessoas de aproximação física. Tais observações nos fazem olhar para o termo “Língua Adicional”, que busca atender as novas demandas linguísticas e socioculturais.

Diante deste novo cenário que o mundo tem vivenciado, ao que tudo indica, o termo Língua Adicional vem desempenhando uma nova forma de nomear a língua não-primeira. Para Lôpo Ramos (2021, p. 250), “O conceito de língua adicional vem desempenhar essa nova função. Na medida em que se soma uma língua à que já se tem, a língua adicional é expressão menos marcada ideologicamente, ela é ‘mais neutra e mais abrangente, [...]”.

Logo, o termo adicional não implica a necessidade de se especificar o contexto geográfico de aprendizagem ou aquisição da língua, nem mesmo características da individualidade do aprendiz, ou seja, não é preciso discriminar se é a língua do país vizinho, se é a segunda ou terceira língua aprendida. O estatuto da língua adicional se refere a qualquer língua que o aluno esteja aprendendo, exceto a primeira, podendo ser qualquer ordem (segunda, terceira...), não demonstrando grau de superioridade ou inferioridade de uma língua em relação às outras que o aprendiz já tenha adquirido ou aprendido.

Questões ligadas ao entendimento de língua e seu ensino tem evoluído conceitualmente. Na opinião de Lôpo Ramos (2021, p. 252), “O conceito de língua adicional, longe de ser um ‘mero’ acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas”. Para a autora, o conceito língua adicional adota uma visão mais ampla, visto que em situações específicas como em países que possuem uma língua oficial, esta pode não ser a língua materna, como no

Brasil, em que comunidades surdas e indígenas possuem a língua portuguesa como língua adicional.

Segundo Leffa e Irala (2014), o conceito de língua adicional:

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua (Leffa; Irala, 2014, p. 22).

O uso do termo língua adicional traz vantagens uma vez que pressupõe apenas a existência de outra língua falada pelo aluno, sem gerar implicações sobre o contexto ou mesmo características individuais do aprendiz. A adoção da terminologia língua adicional como um conceito linguístico, aplicável a diferentes situações, engloba características de aquisição e aprendizagem que ainda não foram definidas e especificadas pelos termos existentes, devido às fragilidades da terminologia tradicionalmente usada.

Quando nos referimos ao ensino de línguas adicionais, faz-se necessário dialogarmos sobre o entendimento de interlíngua, compreendido como um “sistema intermediário que possui estruturas tanto da L1 como da L2, resultado da tentativa do aprendiz em produzir a norma desta língua” (Selinker 1972, p. 214 *apud* Lôpo Ramos 2021, p. 256). Esse sistema é compreendido como uma interferência da primeira língua que o aluno demonstra na aprendizagem da segunda língua, como sendo também, um caminho natural que o aprendiz desenvolve para atingir a língua-alvo.

De acordo com Lôpo Ramos (2021), a interlíngua:

[...] deve ser entendida, como mencionado anteriormente, como interlinguagem, conjunto de sistemas comunicativos e interativos entre uma língua que já se sabe e aquela(s) que se está(ão) adquirindo ou aprendendo, mas de modo situado com implicações culturais, inclusive. Tal noção conduz a duas proposições. A primeira é a de que a interlinguagem pode não ser desenvolvida necessariamente entre a L1 e a LA⁴, evidentemente quando se trata de um aprendiz que já tem

⁴ Neste momento o acrônimo “LA” corresponde à Língua Adicional por se tratar de uma citação direta. Devido ao fato de o acrônimo representar dois conceitos discutidos no texto, consideramos LA apenas

domínio de uma língua além da sua L1. Pode se desenvolver com outra língua adicional à L1, por afinidades sistêmicas culturais com aquela, por exemplo. E a segunda a de que a interlinguagem não pode ser compreendida apenas em termos de interferência de sistema linguístico, mas também de categorização de mundo, o que a redimensiona na perspectiva de um sociocognitivismo (Lôpo Ramos, 2021, p. 261).

Portanto, a interlíngua pode ser desenvolvida não apenas em relação à primeira língua, como era compreendida classicamente. A interlíngua ocorre na relação entre as línguas que o aprendiz adiciona, como também aspectos sociais e culturais manifestados por meio da língua. Lôpo Ramos (2021), apresentou como exemplo o caso de um cazaquistânês que possuía o inglês como segunda língua na ordem cronológica e proficiência em língua espanhola. Na aprendizagem da língua portuguesa, ela evidenciou aspectos relacionados ao léxico do espanhol, demonstrando processo de interferência, o que é esperado pela similaridade das duas línguas. Sendo assim, o escalonamento de L2, L3, L4, é somente relevante no “[...] ambiente pedagógico, para que o professor saiba lidar com as línguas envolvidas quando da construção da interlinguagem, a fim de que se utilizem recursos estratégicos que levem o aprendiz à língua meta [...]” (Lôpo Ramos, 2021, p. 262).

Nesta perspectiva, ao conjunto terminológico se enquadra o termo língua adicional, denominado de acordo com Lôpo Ramos (2021), metaforicamente como conceito guarda-chuva. Para a autora o termo língua adicional se localiza ao topo,

[...] mostrando que ele é um hiperônimo, e essa condição é “democrática”, pois permite que qualquer que seja o paradigma (haste do guarda-chuva) em que o estatuto da língua se encontre na mente do sujeito, L2, L3, L4 etc, não invalida o estatuto em outro estatuto, como o socio-cultural-ideológico, LAc, LH, nem posição que ocupa internacionalmente LI, LF, uma vez que os estatutos de uma haste e de outra não são necessariamente excludentes, tendo em vista estarem todos ligados ao mesmo “tronco” (Lôpo Ramos, 2021, p. 261, grifos do autor).

Dessa forma, o termo língua adicional atende a todas as situações, aplicando-se em todos os casos de língua não-primeira, até mesmo para aqueles aos quais a terminologia tradicional não é apropriada. Sendo a língua adicional um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado.

para Linguística Aplicada. Desta forma, o termo Língua Adicional aparece por completo (exceto nesse momento), com a intenção em dar maior ênfase e destaque ao conceito chave deste estudo.

1.4 Métodos e abordagens no ensino de línguas adicionais

Com o intuito de orientar a prática docente, esta subseção se voltará aos princípios didáticos e pedagógicos, a fim de dialogar sobre os entraves de métodos e abordagens utilizados no ensino de línguas adicionais. Sinalizando, aos docentes da língua castelhana, a importância de refletir sobre os métodos e abordagens para que tenham um direcionamento crítico sobre eles. Entendemos que não há um único caminho a ser seguido, na certeza de que nunca chegaremos a conceitos estanques, que deem conta da realidade que é sempre híbrida, tendo em consideração os múltiplos contextos de ensino e aprendizagem.

Será necessário discutir alguns⁵ métodos e abordagens para traçar uma criticidade e, desse modo, destacar princípios que podem ser recuperados ou eliminados de acordo com o contexto atual. Neste sentido, a seção discutirá sobre os principais métodos e abordagens utilizados no ensino de línguas adicionais e como esses processos ainda podem ser validados. Portanto, interessa-nos uma reflexão sobre quais caminhos servem de orientação, diante de uma infinidade de métodos e abordagens para o ensino de línguas adicionais.

Estudos na área da educação apontam que a didática possui como objetivo principal a preocupação com os processos de ensino que promovam a aprendizagem. Portanto, a didática analisa e desenvolve métodos e abordagens que podem contribuir com o trabalho docente.

Franco (2010), propõe que caberia à didática o papel de:

[...] oferecer subsídios para a formação dos sujeitos implicados na tarefa de ensinar/formar, fundando-se em uma perspectiva crítico-reflexiva que trará possibilidades de reconstruir as condições de trabalho docente (Franco, 2010, p. 92, *apud* Couto, 2016, p. 32).

⁵ Ligia Paula Couto, na obra “Didática da língua espanhola no ensino médio” (2016), discute sobre alguns métodos e abordagens para traçar uma criticidade sobre a prática docente, no sentido de discutir como ganharam e perderam destaque no ensino de línguas adicionais. Assim como a autora, dialogamos sobre alguns métodos e abordagens a fim de promover uma reflexão sobre a importância do direcionamento crítico na ação docente.

Entretanto, de acordo com a autora, a didática, ao longo dos anos, perdeu o seu foco e sugere à disciplina a superação de um caráter aplicacionista, com o propósito de constituir uma área de estudos da Pedagogia que objetiva o processo de ensino, concebida como uma teoria que fortalece a formação docente e promove elementos para a revisão contínua dos fundamentos teóricos e práticos da Pedagogia.

Para Libâneo (2010, p. 43-71, *apud* Couto, 2016, p. 32), a disciplina luta para a “superação de uma didática teoricamente pobre, meramente instrumental, normativa, prescritiva”. Para ele, os estudos na área da educação buscam retomar o significado e a relevância que a didática tem ao pensamento pedagógico, na formação de professores e nos processos de ensino.

Por volta do século XX, os estudos sobre a educação linguística dirigiam-se em relação ao ensino de línguas, visto que, durante a Segunda Guerra Mundial, houve a necessidade da comunicação entre os militares de diferentes línguas. Com isso, foram criados métodos e abordagens para o ensino e a aprendizagem de línguas que refletem discussões nos dias atuais.

No que se refere a métodos e abordagens utilizados no ensino de línguas adicionais, destacamos o método audiolingual e a abordagem comunicativa que influenciaram o ensino no decorrer da história. O método audiolingual foi desenvolvido de modo que o ensino visava a aprendizagem da língua adicional de forma rápida e eficiente. O método surgiu para capacitar o aluno a se comunicar oralmente na língua que estava sendo aprendida. A comunicação por meio da escrita não era o foco principal, dado que o método buscava a aprendizagem rápida para a comunicação oral.

O ensino no método audiolingual se baseia na tradução, na memorização e na realização de exercícios. O método influenciou o desenvolvimento da linguística estrutural, na qual os aprendizes dominam elementos estruturais, em que o aluno somente terá acesso à escrita após a aprendizagem de elementos como a pronúncia e a entonação.

Essa concepção estruturalista da língua de acordo com Cesteros (2006):

[...] acabou se organizando de tal forma que o aluno aprenderia estruturas (frases) por meio de práticas auditivas antes de vê-las por escrito; a compreensão leitora e a produção escrita somente poderiam ocorrer após a assimilação das estruturas desejadas. No que se refere aos exercícios, o aluno acabará por repetir as frases escutadas trocando algumas palavras do conteúdo original, sempre atentando

para atender à correção gramatical (Cesteros, 2006, *apud* Couto, 2016, p. 35)

A abordagem comunicativa, por sua vez, baseia-se em se comunicar adequadamente em diversos contextos sociais e enfatiza a língua como comunicação. A aquisição de linguagem conhecida como competência comunicativa foi criada por Dell Hymes em torno de 1970, a fim de demonstrar como as frases eram usadas na comunicação, ou seja, como usar o idioma para se comunicar, de modo que os aprendizes lidem não apenas com os aspectos estruturais da língua como formas linguísticas, significados e funções, mas também com cada contexto social de uso. Falcão e Spinillo (2003), apresentam que:

Esta abordagem considera que a língua: a) é um sistema para expressão de significados; (b) tem por função básica a interação e a comunicação; e (c) possui uma estrutura que reflete seus usos e funções (Falcão e Spinillo, 2003, p. 97).

O conceito de língua empregada por essa abordagem enfatiza o trabalho com as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) de forma integrada, com a utilização de textos veiculares para a ensino. O aprendiz, nesta abordagem, é estimulado a estabelecer relação dos textos da sua própria língua com os textos da língua a ser aprendida.

Finocchiaro e Brumfit (1983, p. 91-93, *apud* Falcão e Spinillo, 2003, p. 97) nos apresentam características distintas entre o método audiolingual e a abordagem comunicativa para o ensino de línguas:

Quadro 2 – Distinção entre método audiolingual e abordagem comunicativa.

Método Audiolingual	Abordagem Comunicativa
Ênfase na estrutura mais do que no significado	Significado é central, bem como a função
Memorização de diálogos baseados na estrutura	Diálogos centrados em funções comunicativas, pouca memorização
Língua não é, necessariamente, contextualizada	Contextualização é a premissa básica
Aprender a língua é aprender estruturas, sons ou palavras	Aprender a língua é aprender a comunicar-se
Treino é estímulo	Comunicação eficiente é estimulada

Repetição é uma técnica central	Repetição ocorre, mas não é essencial
Busca-se uma pronúncia de falante nativo	Busca-se uma pronúncia compreensível
Atividade comunicativas são incentivadas apenas após longo período de exercícios de repetição	Atividades comunicativas são estimuladas desde o início
o uso da língua materna é desaconselhado	Aceita-se o uso da língua materna, quando necessário
Ler e escrever são aguardados até que o aluno consiga falar	Ler e escrever são incentivados desde o início
Competência linguística	Competência comunicativa
A sequência de unidades é determinada pelos princípios de complexidade linguística	A sequência de unidades é determinada por considerações sobre o conteúdo, a função e o significado
'Língua é hábito' e os erros devem ser evitados	Língua é criada pelo indivíduo, geralmente através de tentativa e erro

Fonte: (Finocchiaro e Brumfit, 1983, p.91-93, *apud* Falcão e Spinillo, 2003, p. 97).

No entanto, é preciso ressaltar que tanto o método audiolingual como a abordagem comunicativa já foram objetos de críticas. Os pareceres dados ao método audiolingual se pautavam nas excessivas repetições e nos exercícios fechados que deixam a criatividade de lado. Já a abordagem comunicativa ainda que apresentava distintas características ao método audiolingual, recebeu inúmeras críticas por focar no uso da língua sem considerar a diversidade e pluralidade linguística.

Apesar de suas limitações, ambas trouxeram avanços para o processo de ensino de línguas adicionais. Couto (2016) nos apresenta alguns fatores:

Por exemplo, o método audiolingual organizou as práticas de repetição nas aulas de LE e necessitamos reconhecer tais práticas, pois o exercício de estruturas pode ser um recurso para os professores verificarem o nível de aprendizagem de seus alunos, ou ainda, para a fixação de uma regra ou vocabulário específico. A abordagem comunicativa, por outro lado, destacou a importância da interação, da autonomia e da criação por parte dos alunos nas aulas de idiomas, além de propor conceitos totalmente novos para a compreensão do que seria língua (Couto, 2016, p. 38).

Para a autora, nos últimos anos as práticas docentes se voltaram ora para a estrutura por meio de métodos como o audiolingual, ora para funções comunicativas

como por meio da abordagem comunicativa. Em que ambos consideravam os “[...] aspectos culturais, mas sem necessariamente atentar para a importância da cultura, da diversidade cultural, das identidades nos processos de ensino-aprendizagem de LE” (Couto, 2016, p. 81).

Com pesquisas na área da LA em 1980, houve um repensar dos processos de ensino e aprendizagem e começamos, então, a visualizar mudanças significativas em relação ao ensino de línguas. Os debates voltaram-se para a teoria dos gêneros do discurso e para a abordagem intercultural.

A teoria dos gêneros do discurso não concebe um método ou uma abordagem para o ensino, entretanto apresenta considerações sobre a importância do texto nas aulas de línguas adicionais. Nesta perspectiva, o conceito de língua envolve o entendimento dialógico e discursivo. A concepção dialógica compreende a interação entre os interlocutores, entre aquele que produz e aquele que recebe, desta forma, o texto só terá significado na relação entre os sujeitos. O texto no sentido discursivo envolve o processo criativo dado em um momento histórico, social e cultural.

Quanto à abordagem intercultural, o componente cultural se estabelece como um elemento imprescindível para o ensino e caracterização da língua em uso. Portanto, faz-se necessário dialogarmos sobre os conceitos de multiculturalismo e interculturalismo, para assim, compreendermos como cada termo pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Desse modo, apoiada em Gracia Martínez *et al.* (2007), Paraquett (2010), nos diz que o “[...] multiculturalismo é determinado pela co-presença de várias culturas num espaço concreto, mas cada um com seu estilo e modo de vida diferentes”. Entretanto, “[...] entende-se por interculturalidade a interrelação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico” (2010, p. 144).

A autora compreende que há uma diferença entre os termos multiculturalismo e interculturalidade. No primeiro, apesar de existir uma convivência entre as diferenças, os grupos estão separados, já no segundo termo, há a interdependência cultural entre os diferentes grupos.

Apesar de os termos evidenciarem a diversidade cultural, para Mendes (2012), a terminologia multicultural consiste na vivência de múltiplos grupos sociais em um mesmo território, entretanto, não há interação/diálogo. Por outro lado, a autora apresenta a interculturalidade como processo de intercâmbio em que, as diferentes culturas se encontram e dialogam.

Walsh (2009) entende que os prefixos *inter*, *multi* e *pluri* são usados como sinônimos. No entanto, apesar de ambos se referirem à diversidade cultural, os termos multiculturalismo e pluriculturalismo não conceituam a diversidade em práticas e políticas relacionadas à justiça e à igualdade.

Para a autora,

La multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. Básicamente se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de um determinado espacio – local, regional, nacional o internacional – sin que necesariamente tengan una relación entre ellas (2009, p. 42)^{6 7}.

Neste contexto, o multiculturalismo se dirige à demarcação de culturas, somente com a tolerância com o outro, sem um aspecto de relação entre si. Contudo, o prefixo *inter* na perspectiva intercultural representa uma “[...] relação recíproca entre as duas partes. Sugere a integração, o encontro, o diálogo” (Paraquett, 2010, p. 146).

Essa integração, encontro e diálogo das diferentes culturas proporcionam, aos alunos e professores de línguas adicionais, mais do que o reconhecimento das diferenças existentes na língua que está sendo estudada. O termo intercultural não se resume a um processo de identificação de dois blocos homogêneos e fechados de cultura, uma vez que, de acordo com Mendes (2012, p. 360), “[...] não basta reconhecer a diversidade cultural, é preciso trabalho para fazer com que as diferentes partes possam dialogar”.

Sobre o ensino de línguas adicionais, Couto (2016) nos diz que,

[...] o enfoque intercultural seria um movimento de valorizar a cultura no ensino de Línguas, considerando que língua e cultura não se separam, de modo a promover diálogo, interação e integração com o diferente, o outro, o estrangeiro. E essa aula intercultural, ao mesmo tempo que abre possibilidades de visão e compreensão desse outro (que pode ser diferente, mas também pode não ser tão diferente assim), permite que os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem se voltem a si mesmo e reflitam sobre as próprias culturas (Couto, 2016, p. 42).

⁶ “Multiculturalismo é um termo principalmente descritivo. Basicamente refere-se à multiplicidade de culturas existentes num determinado espaço – local, regional, nacional ou internacional – sem necessariamente haver uma relação entre eles” (Walsh, 2009, p. 42. Esta tradução e as demais apresentadas ao longo deste estudo são nossas).

⁷ Destacamos que a inclusão da citação no corpo do texto no idioma original se apresenta como uma conduta decolonial de valorização da Língua Castelhana.

Considerar a interculturalidade em sala de aula possibilitará que os envolvidos no processo possam trazer seus diversos saberes e compartilhar seus conhecimentos. O enfoque intercultural no ensino de línguas adicionais permitirá que o professor introduza aos conteúdos aspectos culturais de diferentes nações, que cada aluno possa compartilhar as expressões/manifestações culturais de diversos países e grupos sociais, uma vez que entendemos que a língua e a cultura não se separam.

Goettenauer (2005) expõe que,

Apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo. [...] Na verdade, estudar um outro idioma é parte de um exercício que já deveríamos estar acostumados a fazer: admitir as diferenças individuais e culturais e conviver bem com elas, sem preconceitos, sem discriminações, em suma, colocarnos no lugar do outro (Goettenauer, 2005, p. 64).

Isso significa que o estudo de uma língua adicional pressupõe a capacidade do sujeito de trilhar por várias culturas e que o ensino tem de ser pautado em mostrar a diversidade linguística e cultural, e consequentemente, construir o respeito diante das diferenças. Tais reflexões nos fazem reconhecer que o ensino de língua adicional envolve:

[...] conhecimentos mais abrangentes, é ir além da “gramática” e do “vocabulário” e dar ao aluno a oportunidade de adquirir habilidades que o ajudem a transitar por várias culturas, sem menosprezar essa ou aquela; é criar condições para que ele se torne receptivo às diversidades [...]. É sensibilizá-lo para captar especificidades, não como aspectos “estranhos” ou “engraçados”, mas como traços inerentes do *outro*, indissociáveis de sua forma de viver e, consequentemente, de comunicar-se (Goettenauer, 2005, p. 66, grifos do autor).

O estabelecimento da interculturalidade no ensino de línguas consiste não apenas no conhecimento linguístico, pressupõe o diálogo de diferentes culturas não só entre diferentes países, mas também em uma mesma nacionalidade. Portanto, interculturalidade significa abrir-se para a outra cultura, estar acessível, flexível às diferenças culturais, pois ensinar e aprender uma nova língua consiste em dialogar sobre uma nova cultura, sobre novos modos de vida, atitudes e modos de pensar.

A língua e a cultura estão intrinsecamente relacionadas, de modo que a língua é parte integrante da cultura de uma sociedade, tida como uma ferramenta que

possibilita o indivíduo verbalizar sua identidade, seu ponto de vista e visão de mundo. Como uma marca cultural, a língua desvenda as riquezas de um povo, reflete o modo de compreender e sentir o mundo.

Por intermédio das interações entre a cultura do aprendiz e a cultura relacionada à língua que está sendo aprendida, surge o entendimento de interculturalidade, estimulando o aprendiz ao reconhecimento dos valores das diferentes culturas e ao olhar de maneira crítica e reflexiva para a sua própria cultura, uma vez que, no encontro com a cultura do outro, o aprendiz pode reconhecer princípios de sua identidade, ou seja, “[...] encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo” (Mendes, 2004, p. 109).

A interculturalidade propõe principalmente, ao estudante, o acesso ao mundo do outro, a identificar e assimilar as características da sua história, valores, crenças e ao modo de pensar. Ela é responsável pela criação de uma identidade na relação com a diferença, motivando a reflexão sobre nós mesmos.

No ensino de línguas adicionais a interculturalidade direciona a interação entre sujeitos de diferentes identidades culturais, superando conflitos, discriminações e exclusões de sujeitos dos grupos sociais. Esta nova perspectiva aponta para a compreensão de que existem diferentes campos identitários que podem constituir a possibilidade de transformação e de criação de novas culturas.

À medida que são criadas novas discussões em relação aos termos ensino, aprendizagem, língua e cultura, também novas ideias vão sendo incorporadas aos métodos e abordagens já consolidados, trazendo novas denominações, elementos e definições. Com tal característica de transformação, mediante a opção por uma abordagem intercultural tem-se como proposta o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural doravante CCI, que de acordo com Byram (1997), “[...] o conceito de CCI como sendo um conjunto de saberes (savoirs) que leva o aprendiz a conhecer melhor a si mesmo” (Byram, 1997, *apud* Oliveira, 2012, p.194).

A competência comunicativa intercultural seguiu e ampliou a abordagem comunicativa. Neste aspecto, partindo de uma postura fundamentada na abordagem intercultural, a CCI oportuniza trocas de conhecimentos linguísticos e culturais, possibilitando que o aluno desenvolva uma leitura crítica sobre o contexto em que está vivendo, assim como sua própria cultura.

A interculturalidade na competência comunicativa objetiva o desenvolvimento da habilidade de interação de maneira eficaz e adequada com os membros da cultura

da língua que está sendo aprendida/adquirida, ou seja, a capacidade de se comunicar e ao mesmo tempo entender a outra cultura. Para Mendes (2012, p. 361), “dialogar dentro da interculturalidade significa, portanto, abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo”.

Por isso, essa abordagem tem, em particular, uma preocupação com sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Como vimos, a abordagem intercultural passou a fazer parte da competência comunicativa, cujo objetivo principal envolve a formação do aprendiz para se comunicar adequadamente e indicar conhecimento sobre a cultura, resultando no encontro de línguas e culturas diversas.

Na abordagem intercultural a competência comunicativa tem como objetivo favorecer o desenvolvimento do aprendiz para entrar em contato com outros lugares com novos hábitos, costumes e experiências, aprimorando a capacidade de encontrar o elemento cultural nas trocas comunicativas. O encontro cultural consagrado pela comunicação entre pessoas de grupos sociais distintos é estruturado a partir de relações interculturais.

Para o desenvolvimento da CCI, faz-se necessário “[...] criar uma atmosfera em sala de aula que possibilite que a língua aprendida sirva como mediadora entre diferenças culturais e que o aluno possa atingir o objetivo de se tornar um falante intercultural” (Oliveira, 2012, p. 191). Para a autora, o falante intercultural é capaz de mediar culturas por meio do uso de uma língua, isso significa ir além dos conhecimentos gramaticais, incluindo também uma formação de base intercultural.

O conceito de interculturalidade trouxe à área de ensino e aprendizagem de línguas, novas e importantes reflexões acerca dos aspectos culturais, bem como interpretações a respeito do outro e sobre si mesmos e desse modo repensar as suas identidades culturais para o convívio com o próximo. Ao abrir um horizonte sobre interculturalidade no ensino de línguas, incide também a abordagem do professor, que atento às questões sociais, busca incorporar em sua prática docente novas interpretações críticas sobre o mundo.

No ensino de línguas adicionais, Tavares (2006) nos adverte sobre a “necessidade de formação de professores críticos para a utilização de uma abordagem intercultural” (2006, p. 13). Portanto, neste sentido, se faz necessário discutirmos sobre métodos e abordagens que conduzem o ensino e a aprendizagem, na tentativa de dialogar com o docente que tem um papel de extrema influência neste

processo, uma vez que ele conduzirá, apresentará e discutirá com os estudantes temas importantes em suas aulas de línguas adicionais.

Nesta perspectiva, o professor desenvolve o papel de mediador, aquele que ajuda o estudante a progredir, repassando conhecimentos linguísticos e culturais, auxiliando-o a compreender melhor a cultura do outro e decifrar a própria cultura. Portanto, como um instrumento de reflexão, o estudo sobre métodos e abordagens para o ensino e a aprendizagem de línguas, a partir do exposto acerca da CCI, o ponto central é desenvolver uma proposta pedagógica, de base intercultural que consiste em dialogar com os professores sobre a importância de abordar os elementos culturais em sala de aula e ao desenvolvimento de uma educação linguística sólida para o ensino de línguas adicionais, de modo que possam refletir sobre suas experiências nos mais diversos contextos a qual estão inseridos, tecendo caminhos de transformação social.

Destacamos, portanto, a evolução dos métodos e abordagens ao longo da história, entendemos que os estudos sobre o ensino de línguas adicionais vêm construindo grandes avanços e que muitas descobertas estão sendo identificadas, devido à compreensão de que precisamos sempre do olhar reflexivo sobre o mundo a nossa volta e, principalmente, de uma educação crítica voltada para a justiça social. Neste sentido, dialogaremos, a seguir, sobre a interculturalidade crítica que vem com um posicionamento mais atento diante das interações de poder presentes entre os diferentes grupos socioculturais.

1.4.1 Interculturalidade Crítica

Como vimos, nos últimos anos, o conceito de interculturalidade tem sido amplamente discutido e alcança expressivos destaques na área da educação. As discussões sobre as diferenças culturais nas práticas de ensino de línguas adicionais vêm se firmando.

No entanto, de acordo com Fleury (2017),

A interculturalidade se tornou hoje um tema paradoxal. O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como uma nova tendência multicultural que se isenta de qualquer sentido crítico, político,

construtivo e transformador. Contraditoriamente, o esforço por promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização (Fleury, 2017, p. 178, *apud* Candau, 2020, p. 679-670).

Esse caráter polissêmico dado à educação intercultural tem diminuído ao mero reconhecimento e distinção de diversos grupos socioculturais. Não indagando sobre as relações de poder existentes entre os grupos, fortalecendo a desigualdade e legitimando uma inferioridade em relação a diversos sujeitos sociais.

Na perspectiva de superar essa característica, surge a interculturalidade crítica que questiona as desigualdades presentes em diferentes grupos socioculturais, dentre elas estão as desigualdades de gênero, étnico-raciais, religiosas e outras que foram construídas ao longo da história. Candau (2020) considera a interculturalidade na perspectiva crítica, na intencionalidade de assumir uma educação democrática, incorporando termos fundamentais para a educação. Para a autora, a interculturalidade vem adquirindo espaços em reformas curriculares e em processos de formação de professores.

A interculturalidade crítica para Candau (2020, p. 680), “[...] aponta a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, [...]”. Nessa concepção, a interculturalidade crítica tem como pressuposto o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, que reconhece e valoriza as diferenças e confronta problemas sociais que subalternizam grupos em situação de marginalização social, cultural, econômica e política, buscando formas para modificar as realidades sociais diversas.

Para Walsh (2009),

La interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. [...] Representa, por el contrario, procesos dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. Ese es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y conflictos de la sociedad

o de la misma matriz colonial que hemos mencionado, sino trabajar con e intervenir en ellos (2009, p. 47).⁸

Portanto, a interculturalidade crítica tem, como primícias, questionar e indagar acerca das desigualdades instauradas nos diversos grupos sociais. Com o pressuposto de construir uma sociedade mais justa, que respeita as diferenças e resgata grupos marginalizados.

Walsh (2009) nos diz que quando a interculturalidade não atinge o propósito da equidade e o compromisso de compreender e desafiar a hegemonia ela assume o significado utilitário e pode ser nomeada como multiculturalismo ou interculturalismo funcional. De modo que interculturalidade acaba distinguindo as culturas sem desfazer as desigualdades sociais, políticas e econômicas.

Para Walsh (2009), as diferenças entre interculturalismo crítico e interculturalismo funcional não implicam apenas questões nominais. Tubino (2005, apud Walsh, 2009, p. 203)⁹ nos diz que “Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos no violentos”.

Portanto, as práticas que emergem da interculturalidade crítica constroem alianças com propostas questionadoras. Cria raízes que reconhece as estruturas de submissão e subordinação e “[...] que luchan tanto por la transformación social como por la creación de condiciones del poder, saber, ser y vida muy distintas” (Walsh, 2009, p. 203).¹⁰

Por essa razão, a interculturalidade crítica é uma ferramenta de manifestar uma nova forma de pensar e agir, que busca o questionamento sobre superioridade de conhecimento. Constitui-se no processo de visibilidade do conhecimento local e de

⁸ A interculturalidade não pode ser reduzida a uma simples mistura, fusão ou combinação híbrida de elementos, tradições, características ou práticas culturalmente diferente. [...] Pelo contrário, representa processos dinâmicos e duplos ou direção múltipla, cheia de criação e tensão e sempre em construção; processos enraizados em lacunas culturais reais e atuais, lacunas caracterizadas por questões de poder e grandes desigualdades sociais, políticas e economia que não nos permitem relacionar-nos de forma equitativa, e processos que visam desenvolver a solidariedade e a partilha de responsabilidades. Esse é o maior desafio da interculturalidade: não esconder as desigualdades, as contradições e os conflitos da sociedade ou da própria matriz. coloniais que mencionamos, mas sim trabalhar e intervir neles” (Walsh, 2009, p. 47).

⁹ “Enquanto o interculturalismo funcional procura promover o diálogo e a tolerância sem tocar nas causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, o interculturalismo crítico busca suprimi-los através de métodos políticos não violentos” (Tubino, 2005, apud Walsh, 2009, p. 203).

¹⁰ “[...] que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber, ser e vida muito diferentes” (Walsh, 2009, p. 203).

transformação de estruturas impostas dentro de uma ordem colonial, que de uma forma ou de outra participamos. Estruturas que mantêm um poder enraizado, no conhecimento eurocêntrico e na subordinação.

Para Fleuri (2017) e Candau (2020), pesquisas sobre interculturalidade crítica têm contribuído com a perspectiva decolonial, na desconstrução de padrões do poder, do saber e do ser. De acordo com Fleuri (2017, p. 182),

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial [...].

Assim como Fleuri (2017) Catherine Walsh (2007, *apud* Candau, 2020, p. 680) nos diz que “[...] a interculturalidade crítica está intrinsecamente relacionada à perspectiva decolonial e deve ser compreendida como um processo e projeto intelectual e político orientado à construção de modos outros de poder, saber e ser”. Partindo desse pressuposto, pode-se inferir que a interculturalidade, no viés da decolonialidade, propõe a construção de uma sociedade mais justa que confronta as desigualdades e valoriza as diferenças.

A interculturalidade indica uma política cultural visando a transformação social, pensada na construção de conhecimentos de caráter crítico comprometidos com os processos e movimentos sociais. Portanto, para Walsh (2009, p. 206), “La interculturalidad crítica y la decolonialidad, en este sentido, son proyectos y luchas necesariamente entrelazados”¹¹.

Sendo assim, a educação intercultural crítica busca desvelar os traços de colonialidade presentes na sociedade e busca a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que sistematizem políticas de igualdade. Pois para Candau (2020, p. 681):

[...] a perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da educação intercultural crítica. Propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica.

¹¹ “A interculturalidade crítica e a decolonialidade, neste sentido, são projetos e lutas necessariamente entrelaçadas” (Walsh, 2009, p. 206).

Portanto, neste viés, faz-se necessário contextualizar a seguir, o conceito de decolonialidade, para que possamos avançar e compreender a importância de tais entendimentos no ensino de línguas adicionais, de modo que a inter-relação entre interculturalidade crítica e a decolonialidade são fundamentais para desarticular as práticas colonialistas presentes nas instituições de ensino.

1.5 Decolonialidade

A noção de decolonialidade perpassa o conceito de colonialidade que foi inicialmente apresentado por Anibal Quijano e desenvolvido por Mignolo, líder do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)¹². O termo se refere a uma condição em que a América do Sul e o Caribe estão imersos por terem sofridos extensos processos de colonização europeia.

Segundo Quijano (2010), uma das bases do padrão do poder capitalista é a colonialidade europeia, que marginaliza as demais culturas desde o período colonial até os dias atuais. Nesta perspectiva, a colonialidade é, segundo o autor, a maior exploração e destruição sociocultural da história da humanidade, dada pelo controle dos europeus.

As invasões coloniais contra a América Latina¹³ provocaram uma divisão racializada dos indivíduos que, posteriormente, abrangeu os povos da África e da Ásia. Com o início do colonialismo na América começou não somente a organização colonial do mundo, mas também a formação colonial dos saberes e das linguagens. Essa articulação funciona como um eixo de poder que formou a colonialidade.

Para Quijano (2010, p. 73), a colonialidade “[...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”. O conceito de

¹² O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), foi criado no final dos anos de 1990 com o intuito de discutir o Colonialismo e suas repercussões, constituído de pesquisadores de diversas áreas, principalmente latino-americanos. Para Ballestrin (2013, p. 110), “O Grupo Modernidade/Colonialidade possui méritos importantes de serem destacados. Trata-se de um trabalho reflexivo coletivo, transdisciplinar e engajado, que ao mesmo tempo em que oferece novas leituras analíticas, é capaz de pensar em termos propositivos e programáticos. Com isso, projeta sua importância para o mundo e para a América Latina, renovando utopia e crítica nas ciências sociais latino-americanas”.

¹³ O termo América Latina, de acordo com o Dicionário Pan-hispânico de dúvidas (versão on-line), da Real Academia Espanhola, “engloba o conjunto de países do continente americano nos quais se falam línguas derivadas do latim (espanhol, português e francês)” (RAE, 2023, tradução nossa).

colonialidade ainda que vinculado a colonialismos possui concepções diferentes. Precisamos então dialogarmos sobre essa diferenciação fundamental.

O colonialismo, de acordo com Quijano (2010, p. 73), refere-se:

[...] estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado.

Assim, o colonialismo relaciona-se à autoridade de um povo que domina o território de outro povo, por diversas forças, seja por fonte de trabalho ou pela exploração das riquezas, consiste na exploração política e econômica de uma nação sobre a outra. Desse modo, os colonizadores buscam benefícios no território do outro, subjuga essa população ficando a soberania do povo colonizado. Portanto, o colonialismo refere-se à específica maneira de administração, com elementos de poder e hierarquização. Está diretamente ligado à organização estrutural de exploração e dominação tanto dos recursos de produção e do trabalho quanto da autoridade política.

A colonialidade por outro lado, é mais complexa e profunda, é concebida como uma influência simbólica do colonialismo que conserva as relações de poder dos colonizadores sobre os colonizados. Ela tem firmado raízes, é a dominação de um povo sobre o outro no plano das ideias, das culturas, das crenças, das subjetividades, das linguagens, dos gêneros, etc. Estamos imersos em modos de colonialidade que estão dispostos naturalmente e profundamente inserido no nosso pensamento individual e coletivo, nas formas como vemos os diferentes grupos socioculturais, como pensamos, como atribuímos juízo de valor para as coisas e inclusive nos nossos comportamentos.

Santos e Santana (2022) esclarecem os termos colonialismo e colonialidade,

O colonialismo refere-se à específica forma de administração que se organiza a partir dos séculos XVI, diz respeito às formas jurídico-políticas que organizavam a relação Metrôpoles-Colônias. Diferente,

mas relacionada, a colonialidade aponta para esse padrão de poder que articula raça, gênero e trabalho, posto em circulação por essa específica forma administrativa, mas que com ela não se confunde, eis que esses elementos de poder e a hierarquização dos povos que eles organizam continuam em funcionamento e se reintroduzem por novas formas jurídico-políticas após o término formal das administrações coloniais (Santos; Santana, 2022, p. 61).

A expansão colonial e a produção de eixos centrais desse novo padrão de poder favorecem a formação da colonialidade. Mesmo com o fim da colonização, a colonialidade permanece operante, funciona para classificar e inferiorizar os indivíduos colonizados, desarticulando suas identidades sociais e controlando a vida dessa população. A colonialidade não se encerra com o alcance da independência, seus efeitos são sentidos e vividos por grupos sociais que são submetidos a essa relação, desdobrando os padrões de poder nos modos de ser e saber.

Os processos de colonialidade promovem a homogeneização dos sujeitos, de modo que o faz reconhecer apenas um único tipo de conhecimentos como verdadeiro, reproduzindo o referencial construído pelo colonialismo. Mesmo com o término do colonialismo, os indícios de poder do colonizador permanecem entre os modos de vida, a colonialidade, então, refere-se à propagação do colonialismo de diferentes formas ao longo dos anos.

Para Fleuri (2017, p. 182), “A colonialidade atravessa praticamente todos os aspectos da vida, [...]”. O autor, apoiado em Walsh (2012), explica que a colonialidade se configura a partir de quatro eixos entrelaçados:

Quadro 3 – Eixos da colonialidade.

Primeiro eixo.	A colonialidade do poder.	Faz alusão à classificação social apoiado na categoria de raça, como critério para dominação e exploração da população para o trabalho.
Segundo eixo.	A colonialidade do saber.	Refere-se à superioridade do conhecimento produzido pela Europa, que descarta a viabilidade de outros conhecimentos desenvolvidos historicamente por comunidades que não sejam os dos homens brancos.

Terceiro eixo.	A colonialidade do ser.	“[...] é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano e as faculdades cognitivas destas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais” (Fleuri, 2017, p. 183).
Quarto eixo.	A colonialidade da natureza e da própria vida.	Nega os sistemas de vida e de conhecimento dos ancestrais e desacredita a relação de valorização da natureza.

Fonte: (Fleuri, 2017, p. 182).

Os múltiplos aspectos da colonialidade revelam as relações de poder que são exercidas sobre os colonizados e as diversas formas de opressão. A matriz colonial de poder, segundo Mignolo (2017), é uma forma de controle que dá prestígio e visibilidade para determinados modos de vida e invisibilidade de outros, que passam a ser vistos como inferiores.

A colonialidade nomeia a ação colonialista desde o Renascimento até os dias atuais, tem sido empregado pelo coletivo como modernidade/colonialidade, que para Mignolo (2017, p. 2), “[...] não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, [...]”. Que segundo ele, é “[...] uma entre diversas opções coloniais em funcionamento”, que “não há modernidade sem colonialidade”, que a modernidade anda junto com a colonialidade.

A decolonialidade¹⁴ surgiu com o intuito de superar a colonialidade por trás da retórica da modernidade. Na perspectiva de romper com a única racionalidade válida, admitida pelo mundo capitalista com o emblema da modernidade. De interromper as relações de poder difundidas que foram se configurando em dominação sob hegemonia eurocentrada.

Para Lander (2005, p. 13),

¹⁴ É importante pontuar que o termo decolonialidade é utilizado em associação a colonialidade e o termo descolonialidade remete-se a contraposição ao colonialismo. De acordo com Ballestrin (2013, p. 108), “A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria”.

A construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. [...] As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas.

O pensamento eurocentrado concerne à superioridade social europeia, como decorrência de uma evolução natural. Esse processo de naturalização esconde as relações de poder. A Europa ocupa a posição central com seus domínios e valores hegemônicos, exercendo no mundo grande influência e alienação, que os dominados acreditam como sendo um processo natural. Para Quijano (2010, p. 74),

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas.

Nesta perspectiva, a decolonialidade objetiva resgatar as epistemologias dos grupos invisibilizados e subalternizados, romper com a concepção universalista do eurocentrismo. O movimento decolonial trata de novos modos de vida, de estar, de ser e de conhecer. A busca por ações transformadoras e a superação de injustiças têm sido um desafio e uma meta dos estudos decoloniais.

Para Quijano (2010), o poder eurocentrado basicamente disputa o controle e dominação dos seguintes meios de existência social:

1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a 'natureza' e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjectividade e os seus produtos, materiais e intersubjectivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças (Quijano, 2010, p. 76).

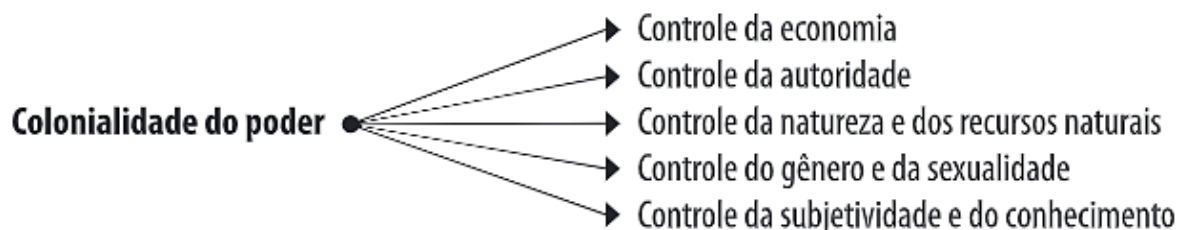
Cada meio apresenta estruturas históricas hegemônicas em que permanecem a lógica da colonialidade. Dentro dos objetivos da decolonialidade está o de romper

com as relações estabelecidas pela colonialidade do poder, do saber e do ser. A demanda colonial nos prendeu a uma herança eurocêntrica, condenando os grupos sociais invisibilizados as amaras subalternas.

Falar de colonialismo é envolver uma relação ao caráter político e econômico, que se instauram contra a soberania de um povo. Responsável pela forma como o capitalismo se configura nos dias atuais, produzindo a classificação dos povos por meio da raça e determinando uma diferenciação humana. A colonialidade, por sua vez, continua esculpindo esse controle e essa dominação da população por meio de seus ideais que se articulam como modelo naturalizando o poder moderno.

Para Mignolo (2010, p.12, *apud* Ballestrin, 2013, p. 9), a colonialidade se desdobrou para outros âmbitos e não somente o do poder, propondo que a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”, conforme se vê abaixo:

Figura 1 – Matriz colonial de poder:



Fonte: (Mignolo, 2010, p.12, *apud* Ballestrin, 2013, p. 9).

A colonialidade se reproduz em três dimensões: a do poder, do saber e do ser. Essas três instâncias indicam as relações de exploração e dominação. Esse sistema colonial busca eliminar a nossa ancestralidade e nos imobilizar. Candau e Russo (2010) sintetizam da seguinte forma:

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento, considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a interiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros (Candau; Russo, 2010, p. 165).

A colonialidade do poder é compreendida, de acordo Quijano (2010), como um padrão de poder colonial que iniciou com a colonização europeia no território que atualmente se reconhece como América Latina. Refere-se a um padrão de poder que passa a ser central e hierarquiza o mundo moderno por meio da ideia de raça. Esse contrato racial sustenta a colonialidade do poder que se manifesta em diferentes níveis de articulação.

A matriz colonial do poder, eurocêntrica moderna e capitalista, domina e oprime por meio da racialização, assim, a ideia raça serviu como instrumento de classificação social da população, afirmando relações de controle colonialistas. A colonialidade do poder ocasionou profundas consequências, como, por exemplo a submissão ao capitalismo e aos modelos culturais europeus. Para Santos e Santana (2022, p. 65),

A colonialidade do poder, portanto, é o controle racial que, mais do que hierarquizar as existências a partir da categoria raça, põe em curso um poder de eliminação cultural, social, econômica, política e epistêmica das populações racializadas como não brancas.

A ideia de raça marcou referência nas relações sociais, associadas às hierarquias e aos padrões de dominação. Em outras palavras, a raça e a identidade racial foram dispostas como instrumentos de exclusão social. Os colonizadores legitimaram uma relação de superioridade e inferioridade entre os dominantes e os dominados, utilizando como critério fundamental de classificação a raça da população. Desse modo, as novas identidades produzidas sobre a ideia de raça produziram a estrutura global para a divisão do trabalho.

De outra maneira, a colonialidade do saber fundamenta-se no eurocentrismo, refere-se à produção de conhecimento dentro das relações de poder, isto é, configura-se pela superioridade dos saberes europeus em relação aos demais conhecimentos. Aníbal Quijano (2010) analisa e promove discussões acerca da geração de conhecimento na América Latina, suas reflexões nos levam a perceber que os processos de colonização não se deram somente pela retirada de bens materiais, mas também na imposição de verdades, excluindo os saberes outros (como cultural, modo de vida, crenças e valores sociais).

Essas concepções criadas pela cultura colonizadora europeia e essa constituição de saberes aprisionou a América Latina, instaurando os europeus como certos, hierarquizando saberes por eles produzidos, deste o período colonial até os

dias atuais. Manifestado pelo fenômeno da colonialidade que move o nosso modo de pensar e agir coletivamente.

No contexto histórico e social, a dicotomia entre países modernos e países tradicionais marcou grandes pesquisas entre os pensadores decoloniais na problematização do conceito de modernidade, que ao contrário de países modernos revelou o atraso dos demais. Desta maneira, a modernidade instituída pelo eurocentrismo evidenciou a matriz de poder de origem europeia e restando aos demais países o retrocesso instaurado pela modernidade/colonialidade.

A modernidade constitui-se, então, a partir da hierarquização da cultura europeia, preconiza que todas as outras são periféricas e acaba por reverberar pelo mundo afora o perfil de padrão eurocêntrico. Com uma roupagem de detentora da evolução social, anula as outras culturas resultando em um processo de violência epistêmica, ou seja, suprimindo os conhecimentos ancestrais produzidos pelos grupos subalternos, reprimindo as diferenças e as identidades do colonizado e instituindo a modernidade eurocêntrica do colonizador.

A colonialidade do ser é efeito do entrelaçamento das colonialidades relacionadas anteriormente e que demonstram o controle da subjetividade dos povos originários. Na visão eurocêntrica, a colonialidade do ser excluiu, apagou e silenciou as identidades e os pensamentos. A violência é o que sustenta a prática da colonialidade do poder sobre o ser, não somente pela destruição do corpo físico, mas também da dignidade e existência do colonizado.

Foi com base nas reflexões sobre modernidade e colonialidade do saber que surgiu o conceito de colonialidade do ser, emerge na relação entre o poder e o pensamento, que se tornam mecanismos de exclusão, ou seja, a colonialidade do ser refere-se ao processo de discriminação de pessoas em uma dinâmica de poder e roubam suas ideias transgredindo as perspectivas eurocentradas.

Já, o termo decolonialidade não é um conteúdo a ser aprendido, mas um processo de enfrentamento a todas as maneiras de dominação colonial que nos sufoca todos os dias. O foco é fazer emergir o grito de quem foi invisibilizado e silenciado pelo pensamento eurocêntrico europeu, refere-se à luta contra a lógica da modernidade e seus impactos epistêmicos e simbólicos. Portanto, não basta que os termos sejam adequadamente conceituados, é necessário que tenham planos feitos de ações.

A ideia de epistemicídio, também faz parte deste vernáculo, por fazer referência à anulação dos conhecimentos dos povos subjugados. A desqualificação não só do saber produzido, mas do portador do conhecimento, ou seja, dos sujeitos e da capacidade de desenvolver e produzir conhecimento.

O termo **epistemicídio** traz em sua raiz a palavra *episteme* que, oriunda da filosofia, refere-se ao saber constituído e dado como válido em determinado período e sociedade, especialmente no que tange ao campo científico, ao conhecimento produzido por intelectuais, filósofos, cientistas e pesquisadores. E a terminação *-cídio* acrescenta o significado de morte, extermínio, isto é, estamos falando de extermínio do conhecimento e de seus produtores, uma morte que acompanhada ou não da morte física, dá-se no plano simbólico ou discursivo (Almeida, 2022, p. 163, grifos do autor).

Assim, para o autor, o epistemicídio se constitui pela negação das formas de conhecimento produzido pelos grupos dominados. “Estamos falando de formas de dominação hegemônicas que além de subalternizarem os sujeitos dominados, aniquilam seus saberes e a validade desses próprios conhecimentos” (Almeida, 2022, p. 164), ou seja, reproduz a colonialidade do poder de ser e do saber, tornando-se um recurso das práticas de dominação.

Para Almeida (2022, p. 165), “O epistemicídio destitui a racionalidade e a capacidade de produzir conhecimentos desse Outro dominado, no sentido em que seus saberes passam a não ter validade e são vistos como crenças de grupos inferiores”. Significa que a racionalidade valida quem é capaz de poder ser e fazer.

O epistemicídio opera na hierarquização e a manutenção das desigualdades, desta forma, o acesso ao âmbito acadêmico e à produção intelectual são da elite que possuem privilégio colonizador. Esse extermínio de formas de conhecimentos destaca a desigualdade, especialmente do ponto de vista intelectual da população em condições de subalternidade.

De acordo com Almeida (2022), o epistemicídio precisa ser denunciado, a fim de possibilitar que todas as pessoas tenham acesso à produção de saberes e modos de vida igualitário. Para ele,

Ainda que avanços tenham sido alcançados com políticas de ações afirmativas, como a lei de cotas, e também pela inclusão no currículo escolar da obrigatoriedade de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, muito ainda há por se fazer, uma vez que tais políticas, longe de estarem plenamente implementadas, por diversos

fatores, são constantemente atacadas por grupos conservadores que ocupam espaços de poder (Almeida, 2022, p. 167).

A epistemologia moderna colonial marca exigências para cumprir com um padrão de excelência científica e acadêmica racionalista da colonialidade, excluindo a validação de outras epistemes. Como vimos, o colonialismo além da dominação do poder, também foi uma dominação epistemológica, conduzindo a muitos outros saberes ao âmbito de subalternidade.

Boaventura de Souza Santos (2010) na obra “Epistemologias do Sul” fala sobre o pensamento moderno ocidental como um pensamento abissal, que consiste “num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras” (Santos, 2010, p. 23). Caracterizado pela segregação do mundo, pela invisibilidade do outro lado da linha, ou seja, o que existe e importa é apenas o que está deste lado. Portanto, pode-se inferir que a América Latina faz parte do lado invisibilizado.

Para Santos (2010, p. 24), “A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha”. Isso significa, que do outro lado da linha há apenas a invisibilidade fundada pela modernidade/colonialidade. As distinções são manifestadas de forma visível e invisível e estruturam a realidade social, do lado de cá da linha condiz com o norte colonizador, e o lado de lá da linha corresponde ao sul colonizado, oprimido e silenciado.

A superação do pensamento abissal requer a luta por justiça social e, “[...] essa luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal (Santos, 2010, p. 32). Para o autor, o pensamento pós-abissal implica na ideia de diversidade epistemológica do mundo, no reconhecimento da presença de uma pluralidade de formas de conhecimento além do saber científico, capacitando-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, isto é, um exercício de autorreflexividade. No pensamento de produzir e ampliar alternativas do conhecer, questionando o caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais.

Para a ruptura desta visão reducionista e estereotipada alimentada pelo pensamento abissal, destacamos a perspectiva do “giro decolonial” para contrapor a colonialidade/modernidade, que oferece releituras históricas no anseio de traçar resistências e lutas pela quebra da matriz de poder. No sentido de buscar outra

episteme, como uma maneira de confrontar o padrão eurocêntrico. Para Ballestrin (2013, p. 105), o giro decolonial “significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”.

O giro decolonial é compreendido como o princípio da liberdade do pensamento e ao desprendimento da retórica da colonialidade/modernidade. Como uma ação problematizadora e questionadora da condição colonizadora, buscando a emancipação de todas as formas de dominação e opressão.

A perspectiva da decolonialidade fornece novos horizontes para a produção de conhecimento e ao pensamento de libertação humana, como forma de denunciar a continuidade da colonialidade findada por marcos históricos. No sentido de romper com a lógica da colonialidade e da modernidade, de negar as influências europeias colonizadoras e considerar o progresso do “giro decolonial” na América Latina.

Rajagopalan (2013, *apud* Alencar; Ferreira, 2016, p. 614) posiciona-se junto a outras vozes do Sul que questionam os modos desiguais de propagação dos saberes, em confrontação ao modelo de ciência próprio da modernidade. Assim, traz um pensamento de resistência emergindo várias visões sobre projeto moderno colonial, chamadas epistemologias do Sul.

A colonialidade do saber regula o legado de desigualdade e injustiça sociais marcados pelo colonialismo, esse legado epistemológico do eurocentrismo nos impede de compreender o mundo e as relações do poder europeu. A crítica ao eurocentrismo e à sua episteme opera na formação de espaço para que múltiplas epistemes dialoguem. Portanto, por meio de um processo de democratização da sociedade é que podemos avançar e conquistar direitos políticos e civis, e a decolonialidade é o ponto de partida nesse caminho para nos libertar do espelho eurocêntrico.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Apresentamos, a seguir, o enfoque metodológico utilizado para a realização deste estudo. Inicialmente, descreveremos os encaminhamentos realizados ao longo do estudo, os quais, por sua vez, estão alicerçados nos paradigmas da pesquisa qualitativa interpretativista, de natureza exploratória e cunho bibliográfico. Em seguida, apresentamos um levantamento de dissertações e teses acerca dos termos interculturalidade e decolonialidade para a interpretação crítica-exploratória desses conceitos.

2.1 Paradigma metodológico

Dentro do campo investigativo da LA, este estudo se organiza conforme o paradigma qualitativo interpretativista, de natureza exploratória e de cunho bibliográfico. A pesquisa qualitativa surgiu da necessidade de responder questões específicas de pesquisas desenvolvidas na área das ciências sociais. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), “[...] a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). O interesse do pesquisador, nessa abordagem, é concentrado na percepção e interpretação dos sujeitos sociais envolvidos no processo que ocorre em um determinado ambiente.

De acordo com Souza (2014),

[...] a pesquisa qualitativa se caracteriza pelos estudos socioculturais, propõe o estudo dos acontecimentos humanos e sociais, busca a interpretação detalhada dos significados, das particularidades situacionais do fenômeno que se manifesta no encontro entre teoria e prática; portanto, como prática social trabalha com a natureza do sentido, sejam eles motivos, anseios, crenças, valores e costumes, satisfazendo um espaço aberto de interação dialógica entre pesquisadores e pesquisados (Souza, 2014, p. 80).

Portanto, a pesquisa qualitativa nos dá uma visibilidade melhor sobre o objeto, bem como para o objetivo e a metodologia, do caminho a ser seguido e onde queremos chegar. Desse modo, a fim de corresponder as especificidades e manter o rigor científico da pesquisa, os dados na pesquisa qualitativa não são isolados. Para tanto, segundo Chizzotti (2000, p. 84),

[...] todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e suas ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem único, e todos os seus pontos de vista são relevantes: do culto e do iletrado, do delinquente e do seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos normais e dos anormais. Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. Esses conceitos manifestos, as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações, na pesquisa qualitativa.

Nesse viés, a pesquisa qualitativa contribui de maneira única para esta pesquisa, no sentido de olhar para o fenômeno como um todo, e, portanto, proporcionar ao pesquisador maior clareza sobre o objeto. Dessa maneira, no decorrer deste estudo, a pesquisa qualitativa possibilita analisar o ensino da língua castelhana como língua adicional na perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade, valorizando todas as manifestações, ou seja, os sujeitos que de alguma forma se encontram excluídos e subalternizados pelos colonizadores.

A pesquisa qualitativa se alia ao paradigma interpretativista para dar conta de compreender o fenômeno estudado. Bortoni-Ricardo (2008) salienta que a pesquisa “[...] interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42).

Moita Lopes (2019), para melhor definir a visão interpretativista, apresenta aspectos diferentes com a visão positivista. Em síntese, segundo ele:

Na visão positivista, as variáveis do mundo social são passíveis de padronização, podendo, portanto, ser tratadas estatisticamente para gerar generalizações. Já na visão interpretativista, os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação (Moita Lopes, 2019, p. 332).

Para o autor, na visão positivista a realidade pode ser reduzida a uma única causa. Já na visão interpretativista, a redução ou padronização da realidade é vista como uma realidade distorcida. Partindo desse pressuposto, pesquisas que não captam a multiplicidade de significados da realidade do mundo social não interessa,

uma vez que, investigações de natureza interpretativista são consideradas mais adequadas para tratar de fatos sociais da língua.

A pesquisa de natureza qualitativa interpretativista está localizada no mundo social, da mesma forma como a fonte de dados, ou seja, o pesquisador também se encontra inserido no ambiente social ao qual a pesquisa se desenvolve. Neste viés, Bortoni-Ricardo (2008) pontua que,

Segundo o paradigma interpretativista, [...] não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador. Assim, uma linguagem de observação neutra seria ilusória, pois todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum. O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto de investigação (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 58-59).

Por ser nosso objetivo ressignificar o ensino da língua castelhana como língua adicional analisando encaminhamentos da perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade, nosso estudo se caracteriza como interpretativo, pois, segundo Botoni-Ricardo (2008, p. 34), o método interpretativista assume o “[...] compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social”.

Para melhor compreender o processo, essa pesquisa se insere, também, como natureza exploratória, pois, de acordo com Gil (1991, p. 45), o objetivo principal da pesquisa exploratória é “proporcionar maior familiaridade com o problema”, e assim proporcionar o “aprimoramento de ideias”. Neste caso, o que nos importa é esclarecer melhor sobre as questões de decolonialidade e interculturalidade no ensino da língua castelhana como língua adicional aos aprendizes brasileiros.

Para Moreira e Caleffe (2006), nas pesquisas de natureza exploratória “Os exemplos mais comuns são os levantamentos bibliográficos e documentais, entrevistas não padronizadas e estudos de caso” (Moreira; Caleffe, 2006, p. 69). Desse modo, estudos com procedimentos de amostragem quantitativas não são aplicados nessas pesquisas. Para os autores:

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a

primeira etapa de uma investigação mais ampla. [...] o produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (Moreira; Caleffe, 2006, p. 69).

A pesquisa, além de definir-se como um estudo exploratório, também passa pela revisão bibliográfica. Compreendemos que toda pesquisa precisa do embasamento bibliográfico, partindo do que já se conhece sobre determinado fenômeno, para chegar a conclusões inovadoras. Para Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa bibliográfica,

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

Para melhor descrever o objeto de estudo e avançar em novas descobertas, é necessário conhecer as pesquisas já realizadas. Para Manzo (1971:32 *apud* Lakatos; Marconi, 2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica permite “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”.

De acordo com Moreira e Caleffe (2006),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]. O objetivo principal é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi produzido na área em questão. [...] a pesquisa bibliográfica não é a mera repetição do que já foi dito e escrito sobre um determinado assunto. Como todos os demais tipos de pesquisa a bibliográfica exige do pesquisador a reflexão crítica sobre os textos consultados e incluídos na pesquisa (Moreira; Caleffe, 2006, p. 74).

Cabe ao pesquisador estabelecer encaminhamentos que possibilitem a busca dos principais estudos já publicados que se relacionam com o tema a ser discutido. Para tal, a seleção de materiais compreende delimitar o assunto de interesse a partir de conceitos e palavras-chave. Neste sentido, reconhecer o que já foi produzido em

relação ao tema de estudo revela ao pesquisador o comprometimento com a pesquisa em busca de relevância social.

Entretanto, de acordo com Gil (1991, p. 45), “convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente”. Portanto, compete ao pesquisador consultar e apoiar-se em textos e fontes que possuem maior seriedade. Dentro deste contexto, observar estudos que se encaixam ao tema pesquisado e estar atendo a novas descobertas.

2.3 Levantamento de dados

Em consonância com a pesquisa qualitativa interpretativista, de natureza exploratória, para o levantamento de dados, buscamos as bibliografias que abordam questões sobre decolonialidade e interculturalidade e que estabelecem relações com o ensino da língua castelhana, a fim de ressignificar os olhares para o ensino desta língua como língua adicional. Desse modo, por meio das consultas realizadas no Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação da Unioeste e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da CAPES identificamos pesquisas que trazem discussões sobre decolonialidade e interculturalidade, conceitos principais abordados em nosso estudo.

Para o desenvolvimento dessa busca e o aprimoramento da relevância da pesquisa, utilizamos como recurso o “Estado da Arte”, para o mapeamento de pesquisas já realizadas sobre o tema. Entendendo a necessidade de discutir a importância do tema, as buscas foram realizadas considerando o período dos últimos cinco anos (2020 a 2024)¹⁵.

Assim, considerando o objetivo central que move esta pesquisa, qual seja, de ressignificar o ensino da língua castelhana a partir dos conceitos de decolonialidade, interculturalidade e aprendizagem organizamos nossa análise nas seguintes etapas:

a) Pesquisa bibliográfica a partir de estudos da Linguística Aplicada – área da linguística que se ocupa entre outras questões do estudo de uma língua adicional; investigação dos conceitos de língua, cultura e identidade, interculturalidade crítica e

¹⁵ Com o propósito de levantar as pesquisas desenvolvidas recentemente, consideramos os últimos 5 anos, sem desconsiderar, é claro, a relevância das pesquisas anteriores.

decolonialidade, uma vez que acreditamos que esses conceitos à luz da Linguística Aplicada constituem um aporte essencial no ensino de uma língua adicional;

b) Levantamento de dissertações e teses acerca dos termos interculturalidade e decolonialidade e interpretação crítico-exploratória desses conceitos;

c) A partir do aporte teórico utilizado e da análise de dados levantados, apresentou-se algumas contribuições ao ensino da língua castelhana a partir das reflexões extraídas da pesquisa bibliográfica realizada e da interpretação dos dados coletados no material de análise.

Diante ao propósito de encontrar pesquisas já desenvolvidas sobre o tema, empregamos as seguintes palavras de busca: a) Intercultural; b) Decolonial; e c) Língua Castelhana. A escolha pelos termos intercultural e decolonial ao invés de interculturalidade e decolonialidade se deram aos fatos de ampliarem as buscas e evitarem a duplicidade de informações. Então, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 4 – Dados do Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação da Unioeste e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Palavra de busca	Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação da Unioeste	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Intercultural	11	333
Decolonial	17	1493
Língua Castelhana	0	0 ¹⁶

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os resultados das pesquisas nos mostram que os estudos que se voltam para as expressões “Intercultural” e “Decolonial” ocorreram nos últimos cinco anos. Já sobre a “Língua Castelhana” não foram encontrados registros. Esses números de pesquisas envolvendo a interculturalidade e a decolonialidade, comprova a relevância do tema voltado ao ensino da língua castelhana. Tendo em vista que, com os resultados apresentados, pudemos observar a ausência de pesquisas aplicadas ao ensino da língua castelhana no viés da interculturalidade e da decolonialidade.

¹⁶ Último estudo publicado foi em 2018, anterior ao período escolhido para o levantamento bibliográfico.

Com o intuito de nos aproximarmos do nosso objeto de estudo, utilizamos como forma de busca a leitura flutuante, como é chamado por Bardin (2016, p. 126), momento em que o pesquisador busca conhecer e reconhecer as informações encontradas, “deixando-se invadir por impressões e orientações”, processo em que ele desenvolve as primeiras impressões sobre o que encontrou para analisar.

Por isso, dentre os dados encontrados, buscamos destacar aqueles que apresentam maior proximidade com o tema de investigação. Deste modo, ampliamos as leituras para resumo, sumário e introdução, a fim analisarmos as pesquisas que discutem os temas “Intercultural” e “Decolonial” e que mais se aproximassem com o ensino da língua espanhola, uma vez que não há registros com língua castelhana.

Quadro 5 – Pesquisas de maior proximidade com o tema de investigação.

Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação da Unioeste	Título da dissertação/tese	Autor(a)	Instituição
	Manuela Sáenz: da história às ressignificações ficcionais – um percurso da colonialidade à descolonização e à decolonialidade	Marina Luísa Rohde	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
	Transletramentos, saberes locais e era digital numa abordagem decolonial: tons, sentidos e perspectivas	Adriane Elisa Glasser	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
	Educação ampliada de professores para uma educação intercultural do entorno e decolonizadora: desconstruindo representações essencialistas	Olga Viviana Flores	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Título da dissertação/tese	Autor(a)	Instituição
	Abya Yala em jogo: uma visão decolonial da história de mulheres de Abya Yala no Ensino de Língua Espanhola'	Gabrielle Tavares Pereira	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

	Experiências de um professor crítico e decolonial: uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da língua espanhola em um projeto de extensão	Andrey Ronald Monteiro da Silva	Universidade Federal de Alagoas
	A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola: uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió'	Rusanil dos Santos Moreira Junior	Universidade Federal de Alagoas
	Currículo, afro-latinidade e formação do professor de espanhol: perspectivas decoloniais sobre práticas didático-pedagógicas insurgentes'	Rafael dos Santos Lazaro	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
	Decolonialidades e ensino de espanhol: uma pesquisa-ação colaborativa na educação profissional e tecnológica	Gustavo Correia dos Santos	Instituto Federal Alagoas
	O ensino de espanhol por meio de lendas: uma perspectiva intercultural	Lylian Nara Pires Bandeira	Universidade Federal de Goiás
	A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo teletandem: crenças, ações e reflexões	Rickison Cristiano de Araujo Silva	Universidade Federal de Campina Grande
	"Canción con todos": América Latina e interculturalidade no livro didático de Espanhol - PNLD/2018	Adriana Teixeira Pereira	Universidade Federal de Minas Gerais

	Ensino de língua espanhola em municípios de fronteira entre brasil e argentina: um olhar para as possibilidades de educação intercultural bilíngue'	Rosangela Kuspiousz Calliari	Universidade Estadual do Centro-Oeste
	De(s)colonização dos sentidos: urgência necessária para um ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos Humanizador-LEFEHU	Iris Nunes De Souza Trancoso	Universidade Federal da Bahia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Neste recorte de pesquisas, selecionamos os estudos que fazem relação com o tema de investigação e destacamos que elas podem contribuir para a compreensão das discussões sobre o ensino da língua castelhana a partir de reflexões sobre decolonialidade e interculturalidade. O propósito é ampliar e instigar novas discussões, a fim de construir uma sociedade que resiste às imposições da colonialidade e luta para desconstruir padrões do perfil colonizador.

2.4 Análise de dados

Dentre os dados encontrados, tencionamos realizar uma busca mais detalhada dos estudos já desenvolvidos. Para tanto, utilizamos a técnica de análise categorial, que permite ao pesquisador classificar elementos e reagrupar pesquisas seguindo os critérios pré-estabelecidos. Para Bardin (2016, p.147), “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”. Deste modo, como categoria temática, selecionamos pesquisas identificando os temas mais recorrentes, que apresentassem em suas discussões questões relacionadas em um contexto semelhante, no viés da decolonialidade e/ou da interculturalidade.

Para a construção desta análise, investigamos uma descrição das principais contribuições e descobertas de cada estudo. Em paralelo, buscamos desenvolver uma

análise dos pontos semelhantes e divergentes de cada pesquisa, comparando os diferentes estudos e reunindo em grupos os resultados semelhantes.

A pesquisa realizada por Rohde (2022), denominada *Manuela Sáenz: da história às ressignificações ficcionais – um percurso da colonialidade à descolonização e à decolonialidade*, analisa as representações históricas e ficcionais de Manuela Sáenz por um prisma mais crítico como uma ação decolonial a fim de pensar a participação da mulher na história. O estudo busca expor as ideologias presentes nas diferentes modalidades de romance histórico e revelando os períodos da colonialidade, da descolonização e, inclusive, com ações que imprimem pressupostos da decolonialidade em sua existência.

Glasser (2022), na pesquisa “Transletramentos, saberes locais e era digital numa abordagem decolonial: tons, sentidos e perspectivas”, discute a relação entre os transletramentos, saberes locais e era digital. A autora apresenta grandes reflexões sobre os conceitos intercultural e decolonial em paralelo ao ensino da língua portuguesa com o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). E destaca a necessidade de pensar em novas práticas de ensino de Língua Portuguesa voltado para a realidade local, considerando as TDICs como parte dessa nova constituição social.

Como vimos, o princípio da decolonialidade está presente em ambas as pesquisas, contudo em contextos distintos. Rohde (2022) analisa como as narrativas sobre Manuela Sáenz desafiam a visão histórica tradicional, focando em questões de gênero e colonialidade. Glasser (2022), por sua vez, aplica conceitos decoloniais no ensino, destacando a importância de adaptar práticas educacionais às realidades digitais e locais.

Flores (2022) por meio de sua pesquisa *Educação ampliada de professores para uma educação intercultural do entorno e decolonizadora: desconstruindo representações essencialistas*, contextualiza a necessidade da formação intercultural no entorno fronteiriço ao município de Foz do Iguaçu. Apresenta a necessidade de políticas linguísticas e educacionais que contemplem as peculiaridades da região, visibilizando a riqueza cultural em uma perspectiva intercultural ampliada e decolonizadora.

Pereira (2020), na pesquisa intitulada: *Abya Yala em jogo: uma visão decolonial da história de mulheres de Abya Yala no ensino de língua espanhola*, propõe um material educativo para o ensino da língua espanhola. O estudo propõe um jogo de

tabuleiro como objeto de ensino que discute a colonialidade e colabora com a formação de pessoas conscientes das desigualdades e capazes de desenvolver práticas interculturais e decoloniais.

Flores (2022) e Pereira (2020) apresentam o enfoque na decolonialidade, com o objetivo de transformar a educação e valorizar a diversidade cultural. Flores (2022) propõe o estudo focado na formação de professores no contexto específico do entorno fronteiriço de Foz do Iguaçu. Pereira (2020) desenvolve o estudo propondo um material educativo (um jogo de tabuleiro) para o ensino da língua espanhola, com um foco específico na história e na colonialidade de mulheres de Abya Yala. Apesar de cada pesquisa atuar em diferentes frentes, ambas buscam promover a decolonialidade na educação.

Silva (2022), na dissertação: *Experiências de um professor crítico e decolonial: uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da língua espanhola em um projeto de extensão*, busca compreender as experiências dos participantes do Projeto Casas de Cultura no Campus – projeto de ensino, com foco na pesquisa e na extensão- relacionado ao ensino da língua espanhola na perspectiva decolonial. Para o autor, é necessário transgredir o ensino de língua espanhola de forma questionadora, na promoção de reflexões sobre as práticas de ensino, a partir da perspectiva do Letramento Crítico e decolonial.

Moreira Júnior (2022), no estudo: *A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola: uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió*, dialoga sobre as experiências pedagógicas decoloniais. Levando em consideração, turmas de língua espanhola como língua adicional no ensino fundamental de sistema público de Maceió-AL.

Lazaro (2020), na pesquisa: *Currículo, afro-latinidade e formação do professor de espanhol: perspectivas decoloniais sobre práticas didático-pedagógicas insurgentes*, propõe analisar de que forma as representações afro-latinas são apresentadas no currículo do curso de formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Por meio da análise do ementário do curso de Letras Português/ Espanhol da universidade, o autor verifica a existência de um discurso epistemológico eurocentrado que contribui com a ausência de referenciais latino-americanos e negros na formação docente. E questiona como o professor de língua estrangeira abordará questões raciais na sala de aula do ensino básico, se sua formação universitária não incluiu um contato prático

com referências que permitam reconhecer a importância da diáspora negra na América Latina. Ao analisar a dissonância entre o currículo prescrito e o currículo vivido, o autor apresenta que a questão étnico-racial é pouco tratada na formação dos futuros profissionais.

Analizando as pesquisas de Silva (2022), Moreira Júnior (2022) e Lazaro (2020) observamos tanto convergências quanto diferenças significativas em suas abordagens sobre o ensino da língua espanhola a partir de uma perspectiva decolonial. Todas as pesquisas compartilham a intenção de questionar e superar as abordagens tradicionais de ensino da língua espanhola, buscando incorporar uma visão decolonial que reconheça e valorize a diversidade cultural.

Silva (2022) e Moreira Júnior (2022) exploram como a perspectiva decolonial pode transformar a prática pedagógica no ensino de espanhol. Enquanto Lazaro (2020) analisa a ausência de referências afro-latinas na formação docente, sugerindo a necessidade de uma abordagem decolonial na formação de professores, enfatiza a importância de refletir criticamente sobre as práticas educacionais e curriculares.

Assim como a pesquisa desenvolvida por Lazaro (2020), o estudo realizado por Santos (2023), como veremos a seguir, compartilha da análise sobre a necessidade de integrar uma perspectiva decolonial na formação de professores e na prática docente. Ambos os estudos apontam para um discurso epistemológico eurocentrado, questionando a ausência de referências decoloniais na formação dos professores e professoras.

Por conseguinte, a pesquisa intitulada: *Decolonialidades e ensino de espanhol: uma pesquisa-ação colaborativa na educação profissional e tecnológica*, desenvolvida por Santos (2023) busca identificar como se dão as práticas das/dos docentes de Língua Espanhola no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas, se são orientadas por uma perspectiva colonial, por uma decolonial ou, ainda, por uma perspectiva mista. Para isso, o autor desenvolveu um estudo investigativo por meio de entrevistas e questionários para analisar como se apresentam as questões relacionadas às línguas, culturas e identidades latino-americanas em um contexto de sala de aula. Os resultados revelam que a prática docente no componente curricular de Língua Espanhola é caracterizada por uma abordagem mista, alternando entre perspectivas coloniais e decoloniais. Essa variação é atribuída, em grande parte, à formação inicial dos docentes envolvidos na pesquisa.

A pesquisa intitulada: *O ensino de espanhol por meio de lendas: uma perspectiva intercultural*, desenvolvida por Pires Bandeira (2020), possui como objetivo, através da seleção de lendas brasileiras e hispânicas com temáticas semelhantes, facilitar o contato com a língua e a cultura estrangeira. A proposta é refletir sobre como o gênero lenda pode ajudar a desenvolver uma perspectiva intercultural nos alunos. A pesquisa foi realizada com alunos de uma escola pública de Goiânia do ensino médio e mostra que a seleção e o uso de lendas hispânicas, em contraste com lendas brasileiras, estimularam nos alunos uma reflexão sobre sua própria realidade ao se aproximarem de aspectos culturais hispânicos, promovendo uma reflexão intercultural.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2020) intitulada: *A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo teletandem: crenças, ações e reflexões*, dialoga sobre os aspectos culturais e interculturais que emergem durante as interações de teletandem. O Teletandem, de acordo com o autor, apresenta-se como um contexto colaborativo e virtual de ensino e aprendizagem de línguas que promove trocas interculturais, contribuindo na formação de professores interculturalistas.

As pesquisas de Pires Bandeira (2020) e Silva (2020) compartilham um compromisso com a interculturalidade e o ensino do espanhol. Entretanto, com focos diferentes. Pires Bandeira (2020) dialoga sobre a prática com lendas para estimular a reflexão intercultural entre alunos do ensino médio, enquanto Silva (2020) investiga o uso do teletandem como uma ferramenta para a formação intercultural dos professores, com um enfoque em interações virtuais. Desta forma, apesar de ambas as abordagens contribuírem em para o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural, apresentam contextos distintos.

A pesquisa de Pereira (2021) intitulada: *“Canción con todos”: América Latina e interculturalidade no livro didático de Espanhol - PNLD/2018*, investiga como a imagem cultural da América Latina (AL) é representada nos livros didáticos de espanhol aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático/2018. O estudo foca na imagem cultural da América Latina e na interculturalidade, avaliando a capacidade dos materiais didáticos de promover uma compreensão plural e crítica das diversidades culturais, sociais, étnicas e de gênero.

Calliari (2021) na pesquisa: *Ensino de língua espanhola em municípios de fronteira entre brasil e argentina: um olhar para as possibilidades de educação*

intercultural bilíngue, visa investigar as políticas linguísticas e a oferta do ensino de Língua Espanhola nas escolas estaduais do Paraná após a revogação da Lei 11.161/2005. O foco está nas escolas municipais e estaduais dos municípios paranaenses localizados na fronteira com a Argentina. A pesquisa traça um panorama da oferta dessa língua até o ano de 2021, com base nos dados coletados junto à Secretaria de Educação do Paraná (Seed). Os resultados da pesquisa indicam um declínio na oferta de espanhol nos Centros de Educação de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEMs) das escolas estaduais paranaenses nos últimos cinco anos. Nas escolas dos municípios fronteiriços, o inglês tem prioridade sobre o espanhol, justificando-se pela sua hegemonia. De acordo com a pesquisa, embora o aprendizado do espanhol seja crucial nessas regiões devido ao contato direto com a língua, ele não é priorizado devido às políticas educacionais restritivas.

Souza (2023), na pesquisa: *De(s)colonização dos sentidos: urgência necessária para um ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos Humanizador-LEFEHU*, argumenta que para promover e respeitar outros saberes e culturas, devemos superar as influências coloniais que ainda permeiam nossas percepções e práticas. A tríade descolonização, interculturalidade e complexidade é apresentada como crucial não apenas na formação de professores de espanhol, mas em todos os contextos educacionais. O estudo destaca a necessidade de práticas pedagógicas que descolonizem os sentidos e integrem a Pedagogia Intercultural com a Complexidade, visando a formação de indivíduos mais conscientes e humanizados.

Pereira (2021), Calliari (2021) e Souza (2023) compartilham um interesse comum na interculturalidade. Pereira (2021) realiza uma análise crítica dos materiais didáticos, Calliari (2021) examina as políticas e práticas educacionais em uma região específica, e Souza (2023) propõe uma transformação pedagógica abrangente que integra a decolonialidade. Cada estudo contribui para a discussão sobre como melhorar a prática e o ensino de línguas de maneira distinta e complementar.

Em suma, cada uma dessas pesquisas oferece contribuições para a compreensão e aplicação da decolonialidade e interculturalidade na educação. Expressam um movimento de pensamento crítico que busca questionar e dismantelar as estruturas de poder e conhecimento coloniais que ainda influenciam a sociedade. Enquanto algumas se concentram na análise de materiais didáticos e das políticas educacionais, outras exploram as práticas pedagógicas inovadoras e a formação docente. A análise revela um panorama diversificado de abordagens e contextos,

refletindo a complexidade e a riqueza das discussões sobre decolonialidade e interculturalidade no ensino de línguas.

Analisando as pesquisas, podemos observar as contribuições que os conceitos decolonialidade e interculturalidade apresentam para a sociedade, promovendo reflexões sobre as questões sociais, políticas e educacionais que possuímos em nosso país. Há inúmeros estudos que mostram como é relevante o direcionamento crítico e questionador no viés da decolonialidade em diferentes seguimentos. Da mesma forma, a dimensão da interculturalidade mostra como existem grupos marginalizados e da necessidade do dialogo intercultural, no resgate e superação das desigualdades sociais e culturais.

De modo geral, nas pesquisas encontradas no Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação da Unioeste e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, buscamos localizar estudos que estabelecessem relação entre os conceitos interculturalidade e decolonialidade com o ensino da língua espanhola/castelhana como língua adicional. Entretanto, por meio da análise, pudemos identificar discussões amplas sobre as dimensões decolonialidade e interculturalidade, mas que não direcionam ao ensino da língua castelhana.

Apesar de existirem pesquisas que, de certa forma, discutem interculturalidade e decolonialidade conforme analisamos e listamos nos quadros 4 e 5, nenhuma delas envolve, especificamente, aspectos da temática proposta neste estudo. Destacando-se a relevância do tema abordado nesta pesquisa, acerca do ensino da língua castelhana como língua adicional.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE LÍNGUA CASTELHANA

Com a finalidade de desenvolver reflexões sobre o ensino da língua castelhana como língua adicional no Brasil, buscaremos dialogar sobre as relações de poder que são exercidas sobre identidades culturais e sociais. Relações de poder que atravessam o ensino e desafiam o trabalho dos professores de línguas que possuem esperança de um mundo menos desigual, pois, a língua, muitas vezes hegemônica, sustenta e serve de alicerce para o dominador que, por meio do ensino, constrói estruturas de poder que são mantidas em nossa sociedade.

3.1 Colonialidade da língua castelhana

Enquanto proposta, para pensar o ensino da língua castelhana e o seu atravessar pela colonialidade e pelo eurocentrismo, é imprescindível atrelar a ela os valores dos povos que a possuem como língua materna. A dimensão do colonialismo e, portanto, da colonialidade que consequente e historicamente desenvolveram um processo de violência contra a história dessa cultura linguística.

Neste viés, considerar o surgimento da nomenclatura da língua castelhana suscita marcar posição diante de um conflito terminológico, inscrito num processo histórico de cunho econômico, político e religioso. De acordo com o dicionário da Real Academia Espanhola (RAE, 2023), os termos “espanhol” e “castelhano” são conceituados como sinônimos. Entretanto, para muitos autores os termos não são considerados sinônimos, pois o primeiro estaria vinculado a uma concepção de língua mais prestigiosa e original.

As denominações espanhol e castelhano surgiram em período distintos. Para Werner (2023), a “palavra *castellano* vem do latim *castellanus*, *a*, *u* e significa ‘pertencente ao castelo’. Remete primeiramente ao habitante da região de Castela [...]” (2023, p. 260, grifos do autor). O termo *castelhano* é o nome mais antigo da língua, seu nome real, origina-se da identificação ao reino de Castela e funciona como a designação do povo e da língua desse local, no período da Idade Média, quando a Espanha ainda não existia.

De acordo com Lagares (2013):

O termo “Espanha” é formado a partir de uma série sucessiva de apagamentos, que começa pela identificação exclusiva entre um dos Estados constituídos na Península Ibérica e o nome que todo esse território havia recebido dos colonizadores romanos: *Hispania*. Antes disso, na Idade Média, depois mesmo da formação do reino de Portugal, todos os habitantes da península eram denominados “espanhóis” (Lagares, 2013, p. 391, grifos do autor).

A língua espanhola passou por um processo histórico de construção e expansão política dos reinos ibéricos, sem dúvida a apropriação dos termos “Espanha” e “Espanhol” demonstram o poder adquirido após a unificação ibérica. A consolidação dos territórios que formaram a Espanha começou, segundo Werner (2023, p. 261), quando o reino de Castela impôs, “[...] sua unificação aos reinos de Leão, Navarra e Aragão, consequência do casamento de seus monarcas, Fernando II e Isabel I”. Portanto, com a ligação dos reinos, este novo império requeria uma língua única, nacional, homogênea e estável, que representasse a identidade do poder existente, que, de acordo com Werner (2023, p. 261),

Foi nesse período histórico e político que surgiu a nomeação “español” para a língua, mas é um nome inventado e imposto pelo Estado que se formava. A partir disso, passou a significar como nome da língua. Já a palavra “español”, em si, vem de antes, do latim medieval “hispaniolus”, de “Hispania” e se incorpora à língua através do provençal espanhol.

A denominação do idioma como espanhol representa, portanto, a língua da nação recém unificada diante a outras nações e línguas. Sabemos que na Espanha existem outros idiomas, tais como: galego, vasco ou euskera e catalão que, de acordo com Lagares (2013, p. 392), a Língua Castelhana passou a ser identificada como “língua vulgar da Espanha”, afirmação que desconsidera as “outras línguas efetivamente faladas nesses reinos”. Para o autor,

As noções de “hispânico”, “hispanidade” e “hispanismo”, enfim, que condensam o sentido político atribuído à língua espanhola como garantia de unidade cultural, teriam se formado a partir de uma série de apagamentos e de exclusões, sempre contestados por visões alternativas que lutam contra a sua hegemonia (Lagares, 2013, p. 393).

A perspectiva eurocêntrica adotada pelo termo “Língua Espanhola” no processo de expansão europeia em diversas áreas da América Latina promoveu a difusão da

língua, fornecendo autoridade para definir como e qual língua deve ser usada, no mesmo momento em que desqualifica o falante de outras línguas. Werner (2023, p. 267) nos diz que,

Para sintetizar esse percurso sobre as duas palavras que se tornaram nomeações e designações da língua, pode-se afirmar que *español* é uma nomeação que faz alusão ao nome do país Espanha, nome “fictício” da língua criado pelo Estado. Portanto, é nome político, internacional da língua, já *castellano* é o seu nome histórico, seu nome original, diretamente relacionado ao seu berço, Castela.

A denominação do idioma como espanhol, em detrimento da forma castelhano, costuma gerar uma situação conflituosa. O uso de castelhano se daria para evitar a subordinação cultural ao Estado Espanhol. A colonização espanhola foi um processo no qual os espanhóis colonizaram o continente americano com modelos econômicos, políticos e socioculturais próprios.

De acordo com Werner (2023, p. 258),

A história das denominações “castelhano” e “espanhol” é marcada por controvérsias, que se deram e se dão no interior do mundo hispânico (Espanha e América Latina) e pouco fora dele. Conforme Alonso (1943), no século XVI, os dois nomes coexistiram, com predominância de *castellano* sobre *español*. Este teria surgido com caráter de neologismo frente a *castellano*, junto com a Espanha como Estado, como nação, no sentido mais atual, como Estado-Nação, como país, que descobriu outros territórios como foi o caso do continente americano. A nova palavra passa a ter sentido alargado e mais adequado à nova ordem político-social, a ideia de instrumento nacional, de “idioma de la nación”.

Consequentemente, após a unificação e criação do reino espanhol houve uma ascensão política, com a necessidade de dominar mais regiões e legitimar sua existência. Assim, os espanhóis adentraram o continente americano, a fim de explorar e acumular riquezas. Com tal objetivo, a difusão da língua espanhola se tornou produto de processos históricos de expansão política e religiosa.

Neste longo processo de colonização que durou entre os séculos de XVI e XIX, os espanhóis modificaram a estrutura política, econômica e religiosa da população que habitava os territórios criando vice-reinos. Os territórios colonizados e explorados pelos espanhóis na América, são os territórios onde hoje se localizam os países Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador,

Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela, sendo chamados de latino-americanos.

A vinda dos espanhóis ao continente americano, por meio das expedições marítimas de Cristóvão Colombo, em busca por metais preciosos e demais riquezas, impôs, aos nativos, o domínio e a soberania de suas leis. Diante de todas essas situações, podemos inicialmente dizer que a destituição da língua de muitos povos latino-americanos está vinculada aos interesses e à violência dos colonizadores desde as primeiras embarcações espanholas que chegaram às terras americanas.

É importante pensar que o colonialismo trouxe ao ambiente americano, não apenas violação das línguas nativas, mas sobretudo da cultura ancestral e o quanto tais perdas foram e são significativas para outros aspectos. Não existe possibilidade alguma de pensar o ensino da língua castelhana sem tecer a relação e a importância que o ambiente cultural tem para os falantes, inclusive para a produção de seus saberes.

A modernidade pensada e conceituada a partir do eurocentrismo por meio da hierarquização das línguas, coloca a língua castelhana em um lugar de subalternidade, assim como os povos que dela fazem parte. As articulações dos sistemas coloniais trouxeram consigo a condição de superioridade de suas línguas europeias. O estabelecimento da língua espanhola na América Latina serviu como instrumento da colonialidade do poder e suas implicações na construção das subjetividades.

Para Werner (2023), a utilização dos termos Castelhana e Espanhol possuem particularidades específicas. Segundo ela,

Na América Latina, alternam-se os dois nomes para a língua, por diferentes motivos, entre eles: o uso de castellano se daria para evitar a subordinação cultural ao Estado espanhol; já o uso de español se faria para manter viva a responsabilidade da Espanha na conquista do continente americano. Ou seja, o nome español carrega o estigma da época colonial, que alguns falantes querem ou não fazer ressoar (Werner, 2023, p. 264).

A razão pela qual alguns países optam por chamar o idioma de castelhana e outros de espanhol, pode ser uma política de resistência, já que o nome remete ao período colonial. Assim, o termo castelhana é mais usado na América do Sul, com o

objetivo de romper as relações estabelecidas por meio da colonialidade do poder, do ser e do saber.

Deste modo, de acordo com Werner (2023),

Instaura-se uma polêmica terminológica, inscrita num processo histórico de cunho político e religioso uma vez que, conforme Andiön (2006), os falantes nativos de espanhol sabem de que língua falam, suas características e onde se fala, mas a dificuldade está na forma de chamar essa língua, evidenciando a associação da língua à nacionalidade. Esse é o ponto de divergência (Werner, 2023, p. 259).

A denominação “castelhana” passou a ser paulatinamente a preferida entre os latino-americanos como uma forma de se desligar da nação colonizadora, no caso, a Espanha. A preferência por esse termo teria, assim, um sentido de valorização das características de cada região da América Hispânica.

Ainda, segundo a autora,

A questão da nomeação da língua nacional na América Latina está relacionada ao processo de independência. Usar castellano e não español como nome da língua é uma forma de se distanciar do nome do Estado espanhol, colonizador, além de manter o nome original da língua (Castela). Nesse sentido, estabelece-se uma relação de pertencimento a uma nação de falantes de castelhano e não de pertencer a um Estado, no caso, o Estado espanhol (Werner, 2023, p. 271).

O termo “castelhano” ao invés da designação “espanhol” valoriza, portanto, uma leitura decolonial. Ademais, a escolha configura-se mais adequada, uma vez que sabemos que, coexistem oficialmente na Espanha, além do espanhol (língua empregada pelo colonizador para a expansão do Império espanhol), as línguas catalã, galega e vasca.

Adotamos assim, a atribuição “língua castelhana” em nossas reflexões, a partir de uma conduta crítica à colonialidade. No sentido de oportunizar reflexões sobre a língua, que a determinação “castelhano” não se apresenta apenas como uma opção terminológica, mas como um caminho natural às contribuições de uma LA autorreflexiva enquanto pensamento decolonial.

Como vimos, o período colonial fez com que o colonizado perdesse o direito de produzir conhecimento, resultando no apagamento e silenciamento de saberes, inclusive no âmbito linguístico. Essa desapropriação ou deslegitimação dos saberes

caracteriza o epistemicídio, invisibilizando os sujeitos e seus conhecimentos ou atribuindo-os menor prestígio.

Todos os povos originários do território da América Latina foram subjugados e suas línguas marginalizadas, na percepção de que a imposição da língua possibilita o domínio e a hierarquização daquela nação. De acordo com Santos, Souza e Fernandes (2021, p. 115),

[...] podemos notar a importância da língua para o império, mas avaliamos que não é a língua que se estabelece com o império, é o império que se estabelece através da língua, pois é por ela que se instauram leis, cultura, costumes e crenças.

Ainda segundo os autores, “no que tange à colonização, a língua foi fator de suma importância para a dominação dos povos, pois agia diretamente na marginalização dos saberes, religião, costumes e idioma” (Santos, Souza e Fernandes, 2021, p. 117). Esse posicionamento sinaliza a roupagem política que passou a formar nos colonizados, uma autopercepção de inferioridade a partir da língua. A colonialidade, portanto, condiciona, por meio da língua, a classificação da população em superiores e inferiores.

A hierarquização linguística rejeita as línguas que não fazem parte do núcleo europeu, inferiorizando os dialetos e variantes. São muitos os fatores que fazem com que uma língua seja invisibilizada e permaneça na colonialidade, dentre eles o preconceito linguístico, que segundo Bagno (2007, p. 47),

[...] não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente a melhor ou a mais pura, mais bonita, mais correta que outra. Toda variedade linguística atende as necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam.

Essa compreensão se faz necessária na perspectiva de que cada língua (e variedade linguística) é constituída de um processo histórico próprio. Para Santos, Souza e Fernandes (2021, p. 117), muitas pessoas pensam que não se deve ensinar ou aprender a variedade linguística de um idioma, e sim que “[...] devem fazê-la como os europeus, pois quanto “melhor” se fala o idioma europeizado, mais próximo está do ideal eurocêntrico e menor a possibilidade de ter negada a existência”.

Quando a língua é colonial, os pensamentos e as ações também são coloniais, uma vez que a língua se estabelece e alcança seus sentidos por meio das relações,

desenvolvendo-se diretamente na vida dos sujeitos que dela se apropriam. Muitas pesquisas em diversos campos do conhecimento como a história, a sociologia e a filosofia, têm lutado para a ruptura de paradigmas de poder, entretanto, pouco se fala em decolonialidade da língua, principalmente, em se tratando do ensino de língua castelhana.

Pensar a língua castelhana numa perspectiva decolonial é refletir sobre as formas de instrução, pois eleger a língua falada na Europa é reforçar a colonialidade do saber e do poder. Romper com a colonialidade que inferioriza e marginaliza as línguas e as culturas dos povos é enfrentar teorias arraigadas no pensamento colonial, iniciando olhares para si e traçar novos rumos.

Como vimos, há uma relação entre colonialidade e linguagem para estabelecer a superioridade, desta forma, as línguas dos colonizados não são entendidas como diferentes, mas são consideradas como a prescrição de valor. A relação entre a linguagem e o poder coloca o castelhano por meio da expressividade dos colonizadores como algo inferior.

Refletir sobre a língua castelhana é tecer relações para romper com os pressupostos eurocêntricos, um processo de libertação exercido pela colonialidade diariamente. Promover estruturas de mudanças em ações decoloniais por meio da língua é peça chave para reconectar saberes e construir outras formas de ser.

3.2 Políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais no Brasil

Apresentamos, nesta subseção, a trajetória do ensino da língua espanhola como língua adicional na educação básica brasileira. Contudo, queremos destacar que, a partir do objetivo geral deste estudo, identificamo-nos com a denominação língua castelhana em referência à valorização da língua na perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade.

Abordar sobre a história da língua espanhola nas escolas brasileiras é promover uma reflexão em torno de políticas linguísticas. Quando nos deparamos com o termo “Políticas Linguísticas”, logo o relacionamos aos conceitos de leis e normas sobre a língua na sociedade. De fato, esta ideia não está equivocada, já que o termo “política” expressa o sentido de representação, organização e, a este termo, junta-se o linguístico, de caráter histórico e social. Partindo desse pressuposto, é imperativo destacar que a língua se constitui em mecanismos de âmbito linguístico, político,

histórico e cultural. Portanto, a língua em seu caráter político, perpassa por discussões sobre políticas linguísticas, seja língua materna ou adicional.

A partir da interação entre língua e sociedade, nasce a necessidade de políticas linguísticas para solucionar os problemas da estruturação linguística e organizar as línguas em estudo, com a finalidade de estabelecer critérios para a escolha da língua que seria ensinada nas escolas e de que forma o ensino estava sendo desempenhado. Desde então, surgem questões relacionadas ao planejamento linguístico, que pode ser entendido como procedimentos ou etapas para a organização da língua.

As políticas linguísticas afetam diretamente a forma como o ensino de línguas é desenvolvido, e obedecem à forma como os diferentes governos responsáveis pela gestão do Brasil buscam dar concretude a sua identificação ideológica. O ensino de línguas adicionais como um cenário da política linguística, reflete diferentes ideologias com múltiplos sentidos e significados.

O ensino de línguas tem sido amplamente discutido, especificamente nos sistemas de educação que lidam com a demanda de línguas adicionais. É importante destacar a necessidade de compreender não apenas as estruturas sociais, históricas e culturais que envolvem a língua de uma determinada sociedade, mas também como ocorre as políticas linguísticas que legitimam o uso da língua.

Para Savedra e Lagares (2012, p. 12), a “Política Linguística é definida como sendo a determinação de grandes escolhas relativas às relações entre as línguas e determinadas sociedades [...]”. Os autores apresentam, ainda, a definição de política linguística segundo Calvet (1996),

Calvet entende por política linguística um conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de que espaços sociais ocuparão. Considera este tipo de preocupações inerentes à planificação do status das línguas (Calvet 1996, *apud* Savedra; Lagares, 2012, p. 150).

Os interesses pelas questões que correspondem às políticas linguísticas se encontram em numerosas pesquisas que abordam o fenômeno da linguagem. No âmbito da LA, os estudos sobre as políticas linguísticas observam a forma como as histórias e as ideologias das línguas circulam na sociedade.

Ao longo da história, podemos perceber que a escolha do ensino de línguas adicionais no Brasil sempre esteve ligada a fatores culturais, econômicos e políticos. Desta forma, a evolução de tais fatores interfere na organização do ensino, já que seu desenvolvimento sofre mudanças em decorrência desse contexto.

Para compreender o percurso das línguas adicionais no Brasil, voltaremos nossos olhares para os registros históricos e, por meio deles, podemos observar que, no final do século XIX, a língua espanhola se aproximou do Brasil com a imigração espanhola ao continente americano. De modo que, desde o início da colonização, houve a preocupação em promover trabalho educativo com o objetivo de favorecer o processo de colonização, dominação e exploração.

O ensino de línguas adicionais no Brasil começou a ser valorizado somente em 1808 com a chegada da família Real. Devido à necessidade de melhorar a instrução e de atender as demandas dos portos ao comércio estrangeiro, criaram-se disciplinas como inglês e francês com expressiva finalidade prática. Em 1837, a criação do Colégio Pedro II, fez com que as línguas modernas – inglês, francês, alemão e italiano – fossem incluídas, pela primeira vez, nos currículos oficiais das escolas (Celada, 2002).

A inclusão do ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro tem início em 1919, com a abertura de concurso para a cadeira de espanhol no Colégio Pedro II. Em 1941, ocorre a criação do curso de Letras Neolatinas no Rio de Janeiro, sendo a primeira vez que o espanhol era estudado num curso de formação de professores e de professoras como língua adicional.

Na sequência, em 1942 é assinado o decreto de Lei nº 4.244, que dispunha sobre a Lei Orgânica do Ensino, conhecida também como Reforma Capanema, incluía a língua espanhola, dentre outras línguas, nos cursos clássico e científico. A língua espanhola, assim, obteve importância devido a sua representatividade e valorização de sua cultura (Celada, 2002).

Em 1961, com a assinatura da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), criam-se os Conselhos Estaduais que possuem autonomia na decisão da inclusão de línguas adicionais nos currículos, entretanto, não especifica qual língua adicional será estudada nas escolas, deixando essa escolha para as instituições, ou seja, passam a ser disciplinas complementares e não obrigatórias.

Em 1971, a LDB de 1961 foi reformada após o golpe militar em 1964, quando o ensino de segundo grau passou a manter a filosofia da ditadura militar e centralizou

na habilitação profissional que dava pouca ou nenhuma atenção às culturas de outras nações manifestadas pela língua. Apenas em 1976, as línguas adicionais recuperaram sua obrigatoriedade e continuou sendo de escolha da comunidade, entretanto, mesmo existindo a liberdade de escolha da língua adicional a ser ofertada pelas escolas, o inglês tinha maior preferência na composição dos currículos.

Paraquett (2006, p. 126) nos explica que,

Portanto, nunca houve indicação direta e objetiva de nenhuma língua estrangeira moderna para o currículo escolar brasileiro, o que nos leva a concluir que a presença quase exclusiva do Inglês, por muitos anos e em muitas instituições públicas e privadas, é o resultado de uma política de hegemonia linguística que está além das leis brasileiras.

Desta forma, a língua inglesa continuou a possuir espaço significativo no âmbito escolar brasileiro. Para somar a essa hegemonia, o MEC – Ministério da Educação passou a firmar convênios com órgãos norte-americanos que ofertavam incentivos financeiros e assistência técnica às reformulações que ocorriam no sistema educacional brasileiro.

Em meados do 1980, já no processo de reabertura democrática, há a retomada da pluralidade da oferta de línguas adicionais nas escolas públicas. Dessa forma, a língua espanhola passa a ser, outra vez, uma opção de língua adicional. Confirmando a ideia de que a valorização de uma língua adicional sempre está atrelada ao contexto social, histórico e ideológico dessa, a busca pelo ensino da língua espanhola decorreu, por vários fatores, dentre eles pelo estereótipo de “língua fácil”, em relação a proximidade da língua adicional com a língua portuguesa (Celada, 2002).

Logo depois, em 1991, o estreitamento das relações comerciais entre o Brasil e alguns países da América Latina, sobretudo pela criação do Mercosul¹⁷, a língua espanhola adquire valor econômico. A partir desse momento, a língua passa a ter prestígio no âmbito acadêmico e escolar.

Em 1996, assina-se a atual LDB (nº 9394/96), sendo sancionada a oferta obrigatória de uma língua adicional no ensino fundamental, a escolha da língua seguia

¹⁷ Mercosul é o Mercado Comum do Sul, de acordo com Couto (2016, p. 19) “[...] foi um processo de integração regional iniciado em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção pelos governos da Argentina, do Brasil, do Paraguai do Uruguai. Os países que compõem esse bloco são o Brasil, o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela. Há também os Estados associados: o Chile (desde 1996), o Peru (desde 2003), a Colômbia e o Equador (desde 2004); a Guiana e o Suriname (desde 2013). A Bolívia (Estado associado desde 1996) é, atualmente, Estado em processo de adesão. O Mercosul objetiva, primordialmente, a integração econômica de seus membros”.

de acordo com as possibilidades da instituição escolar. Para o ensino médio, a língua adicional era escolhida pela comunidade escolar. Todavia, de acordo com Paraquett (2006), houve o predomínio da oferta de língua inglesa nas instituições escolares brasileiras, confirmando a hegemonia dessa língua também no ambiente escolar.

Dentro dessa perspectiva, desde a implantação do Mercosul a oferta da língua espanhola buscava atender aos interesses político-econômicos do Brasil com os países falantes de espanhol. Finalmente, em 2005, a Lei nº 11.161 é sancionada, determinando a oferta obrigatória do espanhol pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno nos currículos plenos do ensino médio. Diante do reconhecimento da importância do ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras, a implantação da Lei promoveu a integração do Brasil com outros países da América Latina, principalmente, com o objetivo de propiciar um vínculo econômico, e, de alguma forma, o intercâmbio cultural.

A promulgação da Lei nº 11.161/2005 que recebeu a designação de “Lei do Espanhol”, significou uma grande vitória para a comunidade de professores e de professoras, estudantes e pesquisadores e pesquisadoras de espanhol no Brasil. Nasce, nesse contexto, uma política linguística, que tenta inserir o espanhol no mesmo patamar do inglês como língua internacional ou franca.

Apesar de algumas inconsistências, a Lei do Espanhol possibilitou a essa língua um espaço no ambiente escolar, no momento em que sua oferta se torna obrigatória. Aumentando, conseqüentemente, a busca por formação universitária devido a necessidade demanda de professores e de professoras na educação básica.

No entanto, apesar de um cenário tão otimista, a Lei nº 11.161/2005 foi revogada pela Lei nº 13.415 em 2017, arrastando consigo a exclusão do espanhol da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁸. A lei que trata sobre a reforma do ensino médio exige as escolas de ofertar a língua espanhola enquanto disciplina, assim como arte, sociologia e filosofia, o que retira do currículo um conhecimento mais amplo sobre tais áreas do conhecimento.

A reforma do ensino médio, além de gerar efeitos contra o ensino da língua espanhola, também altera a oferta de línguas adicionais no ensino fundamental,

¹⁸ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, [...]” (Brasil, 2018).

conforme o parágrafo 5º do artigo 26: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Brasil, 2017). Com isso, a língua adicional obrigatória a partir da reforma passa a ser a língua inglesa para o ensino fundamental e, conseqüentemente, no ensino médio.

Art. 35-A § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Desta forma, a língua espanhola passa a ter caráter optativo, obedecendo à disponibilidade dos sistemas de ensino. Nesse cenário, o ensino de línguas adicionais não privilegia a pluralidade cultural que a língua espanhola traz aos estudantes brasileiros, tampouco ao fato de fazer fronteira com vários países falantes do espanhol. A escolha pela língua inglesa não possui o caráter de ensino de língua atrelado à cultura, apenas corrobora com o caráter instrumental e utilitarista da língua para o mercado de trabalho.

Essas mudanças ocorridas por meio da reforma do ensino médio, que determina a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, podendo a escola ofertar outras línguas adicionais em caráter optativo, como o espanhol, geraram inúmeras discussões, devido ao fato de que outras línguas também servem de elo com outras culturas. Estudiosos sobre políticas linguísticas e pesquisas sobre interculturalidade ressaltaram a importância da Lei do Espanhol nos currículos escolares e reivindicam o retorno à obrigatoriedade da oferta de espanhol como disciplina escolar.

Nesta perspectiva, houve manifestos de resistência a essas medidas determinadas pela reforma do ensino médio. O movimento #FicaEspanhol¹⁹ tomou maior proporção em reação contra a Lei nº 13.415 de 2017. Esse movimento luta pela reinserção do espanhol nas escolas, como uma política linguística efetiva e permanente, veio em total contramão dos interesses do governo que propôs a reforma do Ensino Médio, mobilizando e motivando professores a lutarem pela permanência da oferta do espanhol no ensino médio.

Diante desse percurso pela história da língua espanhola na legislação brasileira, contemplamos que as políticas linguísticas são orientadas pelas bases

¹⁹ O movimento #FicaEspanhol se consolida como um movimento de resistência no âmbito das políticas linguísticas brasileiras na luta pela permanência do ensino de espanhol nas escolas públicas.

econômicas advindas pelas decisões dos governos relacionados. Desta forma, o ensino da língua espanhola é afetado por toda a legislação elaborada pelo estado, ainda que há inúmeros estudos que demonstram a importância que o espanhol tem para os estudantes brasileiros.

Destacamos, em particular, os estudos de Sedycias (2005), que enumeram dez razões por que os brasileiros e as brasileiras devem aprender a língua espanhola. Para ele, a primeira razão está no entendimento do idioma como uma língua mundial, (acompanhada da Língua Castelhana)²⁰. A segunda razão é por ser a língua oficial de muitos países, são eles: Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela, ao todo 21 países.

Como terceira razão, Sedycias (2005) apresenta o idioma como um importante veículo de comunicação internacional. A quarta razão menciona o idioma como sendo popularmente conhecido como a segunda língua mais ensinada nas universidades. A quinta razão se relaciona ao Mercosul, em que a aprendizagem do idioma se torna fundamental para as relações comerciais. A sexta razão é em detrimento à língua dos nossos vizinhos, ou seja, com exceção apenas da Guiana, Suriname e Guiana Francesa, os demais países que fazem fronteira com o Brasil têm como língua oficial o espanhol.

Na sétima razão, temos o turismo dividido em duas esferas. Uma está ligada às viagens para a Espanha ou hispano-américa, em que um conhecimento inicial de espanhol oportuniza ao brasileiro estabelecer diálogo com os falantes do idioma como língua materna. Já, a segunda esfera do turismo é o caminho inverso, se relaciona a viagens de turistas hispanófonos ao Brasil, em que, o brasileiro poderá receber visitantes espanhóis e hispano-americanos e promover diálogo com a língua espanhola.

A oitava razão, dá-se pela importância que a língua espanhola tem nos Estados Unidos, sendo que cerca de 13% da população fala espanhol como primeira língua e, portanto, esse número de falantes de espanhol retrata um gigantesco mercado de

²⁰ A inclusão do termo língua castelhana entre parênteses destaca a importância do termo para pensarmos os princípios de resistência ao eurocentrismo dado pelo processo de colonialidade que discutimos e aprofundamos neste estudo. Entretanto, neste momento utilizamos o termo “Língua Espanhola” para destacar os crescentes movimentos políticos, econômicos e sociais que a língua apresenta.

consumidores. Se negociantes brasileiros possuem a intenção de participar desse grande mercado, terão que ter algum conhecimento sobre o espanhol, além do inglês.

Como nona razão, temos a semelhança entre o português e o espanhol, sendo consideradas línguas irmãs pelo fato de derivarem do latim. Para Sedycias (2005, p. 42-43), “essa familiaridade ajuda muito na aprendizagem do espanhol por parte dos falantes do português brasileiro. Na realidade, é mais fácil para um brasileiro aprender espanhol do que um falante de espanhol aprender português”. Por fim, na décima razão temos a beleza e romance, que para Sedycias (2005, p. 44) “[...] o espanhol faz bem à alma e ao coração, principalmente, daqueles que estão apaixonados”.

Desta forma, para Sedycias (2005) a língua espanhola é uma ferramenta de comunicação utilizada nas mais diversas áreas e há inúmeras razões que fazem com que brasileiros busquem conhecer a língua. Conhecimento que passou a fazer parte da vida profissional de muitos brasileiros que buscam competir no mercado de trabalho e também na vida por meio de uma realização pessoal.

Nos dias atuais, o ensino de línguas vem conquistando outros rumos. Sua importância está cada vez mais corrente, frente à necessidade de aprender línguas adicionais. No Brasil, a decorrência dessa necessidade se dá como um valioso mecanismo de acesso ao mundo globalizado. Aprender uma língua adicional significa evidenciar aspectos culturais e sociais que elevam o nível intelectual e profissional dos aprendizes, com a possibilidade de novas oportunidades, novos conhecimentos, novas práticas comunicativas e ainda o de ampliar novos horizontes.

No que se refere ao ensino de línguas adicionais, a língua espanhola ocupa hoje a posição de permanente mutação. Trilhando o caminho no mercado internacional, como uma oportunidade para o desenvolvimento econômico, cultural e político. Para Sedycias (2005),

A crescente globalização da economia mundial e as privatizações que têm ocorrido na América Latina nos últimos anos são um alerta para que profissionais brasileiros e hispano-americanos de todas as áreas procurem adquirir o mais rápido possível a capacidade de comunicação em diferentes idiomas. No caso específico do Brasil, com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. Além do Mercosul, que já é uma realidade, temos ao longo de toda a nossa fronteira um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural. [...] Se quisermos interagir devidamente com esse gigante mercado, teremos que aprender a língua e cultura dos nosso vizinhos hispano-americanos (Sedycias, 2005, p. 35).

Por consequência, a aprendizagem de uma língua adicional promove ao indivíduo o acesso a muitas oportunidades profissionais, além do desenvolvimento pessoal. De acordo com Sedycias (2005) a maioria das pessoas buscam aprender uma língua adicional com o intuito de ampliar seus horizontes profissionais. Para ele,

[...] os indivíduos chegam à escola de línguas perfeitamente cientes de que a aprendizagem de um segundo idioma vai enriquecer seu processo de aperfeiçoamento profissional e pode até chegar a contribuir para a própria qualificação ou capacidade em suas respectivas carreiras (Sedycias, 2005, p. 37).

Além do enriquecimento profissional, ocorre também o enriquecimento pessoal. Para Sedycias (2005), grande parte dos alunos de línguas adicionais acabam de uma forma ou de outra, “tendo sua vida intelectual, acadêmica e pessoal enriquecida” (2005, p. 37). A língua não é apenas um meio de comunicação, mas também uma porta de entrada para a cultura, oferecendo um acesso profundo às nuances e complexidades das tradições, valores e experiências de um grupo.

Ao aprender uma língua adicional, os indivíduos não apenas desenvolvem novas habilidades linguísticas, mas também têm a oportunidade de explorar e redefinir suas próprias perspectivas individuais. Assim, o ensino de línguas se transforma em uma ferramenta para promover uma compreensão mais profunda e multifacetada da cultura, enxergando-a não como um conjunto fixo de tradições, mas como um processo dinâmico e em contínua transformação.

3.3 Decolonialidade e interculturalidade no ensino da língua castelhana

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2018, p. 93).

Iniciamos a escrita desta subseção com as palavras de Paulo Freire, o qual foi um grande precursor de estudos importantes para a educação pública. Não poderíamos dar continuidade à nossa escrita sem antes citar suas descobertas que guiam o pensamento libertador, essencial para a tarefa do educador no

desenvolvimento da consciência crítica e na construção do conhecimento emancipador. Segundo Freire (2018), a verdadeira educação deve promover a reflexão e a ação crítica dos alunos, permitindo-lhes transformar sua própria realidade e superar a alienação.

Para Freire (2018), a educação deve reconhecer o conhecimento e a cultura dos educandos. Ele criticava os modelos de educação que desumanizam e subalternizam os alunos, propondo uma educação libertadora. De acordo com ele, a educação deve promover a consciência crítica e valorizar saberes populares, por uma educação que respeite e reconheça as experiências dos grupos marginalizados.

Nesse contexto, no ensino da língua castelhana, os conceitos de decolonialidade e interculturalidade emergem como abordagens que buscam enriquecer a experiência de aprendizado e desafiar estruturas tradicionais. Assim como Freire destacou a importância de um ensino que fomenta a reflexão crítica e a emancipação. Segundo ele, essas abordagens procuram promover uma visão mais inclusiva e crítica da língua e das culturas associadas.

A decolonialidade dedica-se a desenvolver um pensamento crítico que questiona e busca desconstruir as estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo. No ensino da língua castelhana, isso implica uma revisão das práticas pedagógicas que frequentemente reforçam uma perspectiva eurocêntrica e colonial, muitas vezes centrada na cultura espanhola dominante. A abordagem decolonial visa descentrar essa visão, promovendo um entendimento de valorização das diversas culturas dos países latino-americanos. Isso inclui a valorização das línguas e culturas presentes em países da América Latina.

A interculturalidade, por sua vez, busca o diálogo e a interação entre diferentes culturas, promovendo o reconhecimento e o respeito pela diversidade. No ensino da língua castelhana, a interculturalidade se manifesta na criação de um espaço onde os estudantes podem explorar e refletir sobre as semelhanças e diferenças culturais entre suas próprias culturas e as culturas dos países latino-americanos.

De acordo com Peres (2000), a educação humana está intrinsicamente ligada à cultura, resultando em um processo educativo que é, ao mesmo tempo, cultural. Para o autor, a interculturalidade promove a valorização da diferença e a comunicação entre culturas, incentivando um diálogo que respeite a alteridade. Essa experiência de interação é fundamental para a condição humana, pois a compreensão da diversidade surge a partir da própria identidade. Assim, a prática intercultural ajuda os indivíduos

a superarem preconceitos, permitindo um reconhecimento genuíno das culturas distintas sem hierarquizações.

Para Cantoni (2005), a globalização e os avanços tecnológicos facilitaram o contato intercultural, tornando a interculturalidade essencial, especialmente, em contextos de ensino e aprendizagem de uma língua adicional. Para a autora, a interculturalidade é uma evolução do conceito de educação bilíngue, que estimula a aprendizagem cultural e considera o contexto social dos estudantes.

A interculturalidade na aprendizagem de línguas adicionais busca superar a dicotomia entre falantes nativos e não nativos, promovendo a figura do falante intercultural, que é capaz de mediar e valorizar as culturas da língua materna e da língua-alvo. Este conceito desafia a noção de que os falantes nativos são os únicos modelos adequados a serem imitados, ressaltando a importância de um ensino que não apenas replica a competência linguística, mas que também desenvolve a capacidade de entender e respeitar diferentes culturas. A formação de falantes interculturais requer uma consciência crítica das interações culturais, permitindo que os alunos se despojem de preconceitos e se preparem para uma comunicação efetiva.

A interação entre culturas durante a aprendizagem de uma língua adicional não anula a cultura do aprendiz, mas enriquece sua compreensão cultural. O falante intercultural deve estar consciente de suas próprias identidades e das percepções que os outros têm delas, atuando como mediador entre as diferentes culturas. Essa abordagem promove um espaço onde o estudante pode desenvolver habilidades de comunicação e reflexão que conectam sua língua e cultura com a língua e a cultura que está aprendendo.

A escola desempenha um papel fundamental na sociedade brasileira, sendo obrigatória para crianças e jovens de quatro a dezessete anos. No entanto, carrega consigo um passado colonial que impôs a cultura dominante e desconsiderou saberes e tradições de outros povos. Essa forma de educação, muitas vezes disfarçada de meritocracia, acabou desvalorizando conhecimentos diversos. Por outro lado, educadores como Paulo Freire se destacaram na resistência a essa realidade, denunciando a chamada "educação bancária", que silenciava vozes e saberes importantes. Esse modelo de educação, segundo Freire (2018) é:

A narração da qual o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração

os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (Freire, 2018, p. 80).

A educação bancária, ao invés de promover a verdadeira “transmissão” do conhecimento, impõe aos alunos a condição de oprimidos. Autores como Freire (2018) e Quijano (2010) alertam para a continuidade da colonialidade, que persiste mesmo após o fim do período colonial. Ambos defendem a necessidade de romper com esse modelo opressor, propondo práticas decoloniais e libertadoras. Tais reflexões enfatizam a necessidade de a escola pública dialogar com os princípios da decolonialidade e da interculturalidade para romper com olhares coloniais e adotar uma função emancipatória. Esse diálogo pode levar à construção de uma pedagogia decolonial, conforme sugerido por Walsh (2009), que se baseia em práticas pedagógicas de resistência e criação em contextos de marginalização. Essas pedagogias valorizam as narrativas e culturas dos indivíduos, priorizando a diferença em vez da homogeneização, o que implica em um enraizamento da educação nos territórios onde as comunidades estão inseridas.

Construir uma interculturalidade crítica envolve desmontar a matriz colonial do capitalismo e estabelecer novas condições de poder e saber que promovam a convivência. Walsh (2009) enfatiza que a interculturalidade deve ser uma ação contínua e deliberada, entrelaçada ao processo de decolonialização.

A integração dos conceitos de decolonialidade e interculturalidade no ensino da língua castelhana resulta em uma experiência de aprendizagem mais rica e multidimensional. Os estudantes são convidados não apenas a adquirir habilidades linguísticas, mas também a desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica das culturas associadas à língua, valorizando a diversidade e questionando narrativas dominantes. Essa abordagem não apenas melhora a competência linguística, mas também promove um engajamento mais consciente e respeitoso com as diferentes realidades culturais que o castelhano representa.

Isso não só enriquece o aprendizado da língua, mas também desenvolve habilidades interculturais essenciais para uma comunicação efetiva e respeitosa em contextos diversos. Para implementar a interculturalidade e a decolonialidade, o ensino deve incluir uma variedade de materiais que representem a diversidade das regiões latino-americanas, abordando questões de identidade, desigualdade e outros

temas pertinentes. As metodologias de ensino devem incentivar o pensamento crítico e a reflexão sobre questões culturais, promovendo discussões abertas e projetos colaborativos que envolvam diferentes perspectivas culturais.

3.4 O papel de professores e de professoras no ensino da língua castelhana

O caminho para a formação de professores e de professoras da língua castelhana que se alinham com a perspectiva decolonial e intercultural é complexo e desafiador, mas fundamental. Ao se comprometer com uma formação ética, crítica e contextualizada, podemos construir um ensino que não apenas ensina a língua, mas que também contribua para uma sociedade mais justa e igualitária.

A formação de professores e de professoras da língua castelhana sob a perspectiva decolonial é um processo árduo, que exige uma reavaliação das práticas pedagógicas tradicionais. Esse modelo enfatiza a importância de uma formação ética e crítica, permitindo que os educadores e as educadoras compreendam suas responsabilidades como agentes de transformação social. Ao integrar questões de desigualdade histórica e contemporânea, os professores e as professoras podem desenvolver uma consciência crítica que enriquece seu ensino. Integrar uma perspectiva decolonial no currículo envolve discutir a história colonial e pós-colonial dessas regiões, reconhecer a resistência cultural e explorar como as práticas e tradições locais foram moldadas e responderam à colonização.

Além disso, a formação deve valorizar a diversidade linguística e cultural da língua castelhana, promovendo uma compreensão das diferentes variantes e contextos sociais em que a língua é falada. Isso envolve o estudo das literaturas, músicas e expressões culturais das comunidades latino-americanas, bem como a discussão de temas como raça, gênero e classe.

De acordo com Mendes (2012),

Professores e aprendizes, desse modo, devem poder compartilhar na sala de aula, além do conhecimento relativo à língua que está sendo ensinada e aprendida, toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte dos seus mundos culturais específicos, fazendo de cada sujeito em interação uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial- sujeitos como mediadores culturais (2012, p. 362).

Essa abordagem contextualizada contribui para um ensino que vai além da mera transmissão de conteúdo, incentivando o diálogo intercultural. A educação, embora vista como um meio de promover a igualdade, também pode perpetuar desigualdades. É fundamental reconhecer que a educação, enquanto instituição moderna e colonial, não é a única responsável pelas assimetrias sociais. Para que se consiga um verdadeiro avanço na equidade, é necessário desconstruir as estruturas de poder em diversas esferas da vida social, sobretudo no ensino da língua, e a educação deve ser abordada como uma ferramenta potencialmente transformadora.

No ensino de línguas adicionais, questões críticas precisam ser continuamente debatidas pelos educadores e pelas educadoras, como o propósito e o conteúdo do ensino, além do que se está realmente ensinando. A prática de um pensamento crítico e reflexivo, vinculado a uma perspectiva decolonial, propõe um olhar mais atento sobre as normas linguísticas e sociais estabelecidas, incentivando um pensamento analítico que desafie as estruturas de poder. Para Leffa e Irala (2014, p. 28) “a consciência crítica, na sua essência, envolve reflexão e ação. A reflexão procura não apenas descrever o mundo como ele é, mas como ele deveria ser”. Ao fazer isso, o ensino de línguas pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes e capazes de questionar e transformar as realidades sociais em que estão inseridos, de modo que a língua cumpra melhor o seu papel de aproximar e provocar a interação.

A abordagem decolonial se apresenta na formação de professores de língua castelhana como uma forma de desaprender a colonialidade, permitindo múltiplas perspectivas e promovendo a práxis como ação transformadora. Ela oferece um espaço novo para enfrentar a colonialidade e sugere um processo dinâmico que leva em conta diferentes realidades socioculturais.

No contexto da formação de docentes, a decolonialidade do ser, do saber e da linguagem é essencial. A decolonialidade envolve um reconhecimento crítico dos padrões coloniais internalizados que influenciam a subjetividade dos educadores. Portanto, a formação de professores e de professoras deve incluir a reflexão sobre como suas identidades e práticas são moldadas por essa matriz colonial, promovendo um constante processo de desaprendizagem e reavaliação das relações com os outros.

A decolonialidade dos saberes e das linguagens é crucial para uma educação mais inclusiva e representativa. A valorização de saberes locais e não hegemônicos deve ser uma prioridade na educação linguística, desafiando a centralidade do

eurocentrismo. A educação deve ser um espaço de transformação, em que múltiplas vozes e perspectivas sejam reconhecidas e integradas, permitindo um diálogo crítico entre a língua castelhana e as diversas realidades culturais. Assim, a formação de professores e de professoras pode desconstruir hierarquias linguísticas e promover um entendimento mais amplo das práticas de linguagem, fomentando uma educação que realmente contribua para a emancipação e a justiça social.

A discussão sobre as relações entre línguas no contexto da colonialidade é essencial, uma vez que a linguagem reflete as dinâmicas de poder e dominação presentes na modernidade. Além disso, é crucial o questionamento de conceitos frequentemente aceitos sem reflexão crítica, que alimentam estereótipos sobre línguas e seus falantes. A ideia de que as línguas pertencem a indivíduos, reforça uma hierarquia que não condiz com a diversidade e a riqueza das experiências linguísticas.

Walsh (2009) enfatiza que a interculturalidade deve ir além da inclusão de novos tópicos, propondo uma transformação estrutural e sócio-histórica que desafie as lógicas epistêmicas eurocêntricas. Portanto, é fundamental que a educação decolonial não se restrinja à mera inclusão, mas busque uma reconfiguração dos currículos para refletir um verdadeiro diálogo entre saberes.

A decolonialidade e a interculturalidade das práticas educacionais requer uma abordagem plural e contextualizada, capaz de responder às especificidades locais. Isso implica a construção de uma educação comprometida com a justiça social e a diversidade, enfrentando as complexidades do colonialismo. Ao abordar o ensino de língua castelhana sob uma perspectiva decolonial, é essencial considerar as narrativas comuns que conectam os sujeitos invisibilizados, propondo alternativas que valorizem a diversidade e a vivência dos indivíduos, e não uma visão unificada ou hierárquica das línguas.

Para romper com a lógica da colonialidade, é fundamental adotar novas epistemologias e metodologias, que buscam desconstruir as abordagens tradicionais e promover uma consciência decolonial, onde o conhecimento é visto como um processo de construção colaborativa entre diferentes áreas. Na prática docente, essa abordagem se traduz na busca por estratégias pedagógicas que fomentem empatia, pensamento crítico e respeito pela diversidade cultural. Assim, a docência pode ser um espaço de transformação social, integrando discussões sobre relações étnico-raciais e gênero na formação de educadores.

A abordagem decolonial no ensino de línguas, como a língua castelhana, busca desmantelar a visão eurocêntrica predominante, ressaltando a importância da heterogeneidade da América Hispânica. Essa perspectiva é crucial para construir uma educação acolhedora e inclusiva, que respeite a diversidade e enfrente estereótipos, promovendo um mundo educacional que valorize a identidade latino-americana.

Na contemporaneidade, o ensino de línguas vai além do ensino estrutural de línguas, incorporando elementos de abordagens anteriores e novas, como a pedagogia crítica e a aprendizagem baseada em projetos. Para enfrentar os desafios do presente, é importante que professores e professoras não se prendam a métodos ultrapassados, mas busquem inovação e adaptação. Embora professores e professoras de línguas não trabalhem de forma isolada, eles são elementos centrais do processo de aprendizagem e os principais agentes da evolução do ensino de línguas. Os docentes devem estar cientes do papel fundamental que desempenham por meio da língua, pois, sem essa conscientização, corre-se o risco de desconexão em um mundo cada vez mais interligado. A ação de professores e de professoras é vital para a continuidade e relevância do ensino de línguas na sociedade atual.

Por fim, a prática docente deve ser reflexiva e envolvente, promovendo a interação com comunidades de falantes de castelhano e incentivando uma avaliação crítica das experiências de ensino. Ao priorizar uma formação que não apenas ensine a língua, mas que também fomente a justiça social, a história, a cultura, o sujeito é possível contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. O ensino de línguas deve ir além de um ensino centrado apenas na variante padrão da língua, deve promover a construção de significados e a participação em práticas interculturais, respeitando as realidades sócio-históricas dos estudantes. Esse compromisso com a decolonialidade e a interculturalidade na educação linguística é essencial para preparar professores e professoras que realmente façam a diferença em suas comunidades, em seus contextos, transformando-os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, partimos do seguinte questionamento: Quais seriam as contribuições dos estudos decoloniais e da interculturalidade no ensino da língua castelhana como língua adicional aos estudantes brasileiros e brasileiras? Tal questionamento foi motivado pelo nosso interesse em refletir sobre o ensino da língua castelhana e, assim, compreender as abordagens utilizadas no ensino da língua como língua adicional aos estudantes brasileiros e brasileiras.

Desse modo, a partir do objetivo geral buscamos ressignificar o ensino de língua castelhana como língua adicional a partir de reflexões sobre decolonialidade, interculturalidade e aprendizagem. Portanto, levando em conta o objetivo central desta pesquisa, desenvolvemos nossa análise em três etapas. Na primeira, realizamos a pesquisa bibliográfica fundamentada em estudos da Linguística Aplicada, que investiga questões relacionadas ao ensino de línguas adicionais, além dos conceitos de língua, cultura, identidade, interculturalidade crítica e decolonialidade. Acreditamos que esses conceitos, sob a perspectiva da Linguística Aplicada, são fundamentais para o ensino de uma língua adicional. Na segunda etapa, realizamos o levantamento de dissertações e teses sobre interculturalidade e decolonialidade acompanhado de uma análise crítica e exploratória desses termos. Na terceira etapa, com base na fundamentação teórica e na análise dos dados coletados, apresentamos contribuições para o ensino da língua castelhana, a partir das reflexões geradas pela pesquisa bibliográfica e pela interpretação dos materiais analisados.

Concluimos que os estudos decoloniais e a interculturalidade oferecem valiosas contribuições para o ensino da língua castelhana como língua adicional aos estudantes brasileiros e brasileiras. Por meio das etapas de nossa pesquisa, ficou evidente que a ressignificação do ensino de línguas envolve não apenas o ensino de conhecimentos linguísticos, mas também uma compreensão mais ampla das interconexões entre língua, cultura e identidade. As reflexões sobre decolonialidade nos instigaram a questionar práticas tradicionais e a considerar a diversidade cultural como um elemento enriquecedor do processo de aprendizagem de uma língua adicional.

As análises realizadas revelaram que a integração dos conceitos de interculturalidade e decolonialidade podem transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e troca, promovendo um ambiente em que os estudantes não apenas

conheçam uma língua adicional, mas também desenvolvam uma consciência crítica sobre as influências culturais e históricas que moldam esse aprendizado. Para que essa crítica se materialize, é essencial que os currículos formativos dos educadores e das educadoras incorporem os conhecimentos e saberes dos grupos sociais minoritários. Assim, a formação de novos professores e de novas professoras deve ser um exercício contínuo para romper com o paradigma eurocêntrico, garantindo uma discussão mais justa e inclusiva. Desse modo, propomos que os educadores e as educadoras adotem abordagens que valorizem a multiplicidade de vozes e experiências, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos em um mundo cada vez mais interconectado.

A proposta metodológica destaca a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento humano, promovendo uma comunidade aberta de aprendizado que valoriza a história e as experiências dos participantes. A análise da história latino-americana, assim como a do Brasil, revela um legado colonial que mantém relações de opressão e uma narrativa eurocêntrica que desconsidera outras culturas. Essa perspectiva levou à marginalização dos saberes não europeus na educação, entretanto, a resistência de diferentes coletivos tem gerado novas narrativas emancipadoras.

É fundamental reconhecer a diversidade cultural e linguística, enfatizando a necessidade de formar falantes interculturais que respeitem as diferenças e estejam prontos para se envolver nas interações culturais. Assim, integrar estudos de interculturalidade na formação de professores e de professoras é essencial para promover uma educação mais consciente e responsável.

Por fim, acreditamos que essas contribuições podem não apenas melhorar a eficácia do ensino da língua castelhana, mas também preparar os estudantes e as estudantes para interagir de forma mais crítica e sensível em contextos interculturais, refletindo a complexidade e a riqueza da comunicação no mundo contemporâneo. Essa pesquisa, portanto, não só amplia o entendimento sobre o ensino de línguas, mas também abre caminhos para futuras investigações que possam aprofundar a discussão sobre a educação linguística em contextos de diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Claudiana; FERREIRA, Dina. **Rajagopalan interpretando Austin:** descolonialidades na nova pragmática do hemisfério sul. D.E.L.T.A. v. 32, n. 3, 2016. p. 613-632.
- ALMEIDA, Fabio Sampaio. Epistemicídio. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens:** decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 163-168.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, Brasília, v 7, n. 11, p. 89-117, jun. 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna:** letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola. 49. ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BECHARA, Evanildo. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 4.244**, de 09 de abril de 1942. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 16 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 16 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei n. 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 151, 8 ago. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre alterações no Ensino Médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei da Reforma do Ensino Médio. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CALLIARI, Rosangela Kuspiosz. **Ensino de língua espanhola em municípios de fronteira entre Brasil e Argentina**: um olhar para as possibilidades de educação intercultural bilíngue. 128 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati – PR, 2021.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica, São Paulo, Parábola, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na américa latina**: uma construção plural, original e complexa. Ver. Diálogo Educ., Curitiba, v.10. Curitiba, 2010

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo** (on-line), v. 13, p. 678-686, dez., 2020.

CANTONI, Maria Grazia Soffritti. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras**: uma preparação para o ensino pluricultural: o caso do ensino de língua italiana. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, 2005.

CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro**: Uma língua singularmente estrangeira. Tese de doutorado. Campinas: IEL/Unicamp, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. Editora Cortez, 2000.

COUTO, Ligia Paula. **Didática da língua espanhola no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2016.

FALCÃO, Ana Almeida; SPINILLO, Alina Galvão. O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 89–115, 2003.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais**. João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017.

FLORES, Olga Viviana. **Educação ampliada de professores para uma educação intercultural do entorno e decolonizadora**: desconstruindo representações essencialistas. 2022. 155 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas, 1991.

GLASSER, Adriane Elisa. **Transletramentos, saberes locais e era digital numa abordagem decolonial**: tons, sentidos e perspectivas. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

GLOBALIZAÇÃO. In: MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=globaliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 23 abr. 2024.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005. p. 61-70.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KOPSCHITZ, Lúcia Kopschitz Xavier Bastos.; MATTOS, Maria Augusta Bastos de. A Lingüística Aplicada e a Linguística. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 22, p. 7-23, 2012.

LAGARES, Xoán Carlos. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 385–408, jul. 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

LAZARO, Rafael dos Santos. **Currículo, afro-latinidade e formação do Professor de espanhol**: perspectivas decoloniais sobre práticas didático-pedagógicas insurgentes. Rio de Janeiro, 2020.

LEFFA, Vilson José.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEFFA, Vilson José. **A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LÔPO RAMOS, Ana Adelina. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Lingüística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021.

MENDES, Edleise Oliveira Santos. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese de doutorado, UNICAMP, 2004.

MENDES, Edleise Oliveira Santos. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade, O Lado mais escuro da modernidade. Traduzido por OLIVEIRA. Marco. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** – Vol.32 n. 94 junho/2017a.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 303-330.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma lingüística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de lingüística à lingüística aplicada indisciplinar. **Lingüística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, 2006.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. **A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola**: uma experiência no ensino fundamental II de uma

escola pública e periférica de Maceió. 2023. 245 f. Tese (doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Maceió, 2022.

OLIVEIRA, Adelaide. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI):na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

PARAQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Org.). **Espaços Lingüísticos**. Resistências e expansões. Salvador, UFBA, 2006, p. 115-146.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva e GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156

PEREIRA, Adriana Teixeira. **Canción con todos**: América Latina e interculturalidade no livro didático de espanhol. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2021.

PEREIRA, Gabrielle Tavares. **Abya Yala em jogo**: uma visão decolonial da história de mulheres de Abya Yala no ensino de língua espanhola. Dissertação (Mestrado) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2020.

PERES, Américo Nunes. **Educação Intercultural**: Utopia ou realidade? – Processos de pensamento de professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves). 2. ed. Porto: Profedições, 2000.

PIRES BANDEIRA, Lylia Nara. **O ensino de espanhol por meio de lendas**: uma perspectiva intercultural. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-117.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21- 46.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 150-168.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23. ed., [versión 23.7 en línea].

ROHDE, Marina Luísa. **Manuela Sáenz**: da história às ressignificações ficcionais – um percurso da colonialidade à descolonização e à decolonialidade. 2022. 363 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

SANTOS, Ana Caroline da Silva; DE SOUZA, Lidyane Maria Ferreira; FERNANDES, Alexandre de Oliveira. **Colonialidade no ensino de língua espanhola**: Há caminhos para um ensino de Língua Espanhola decolonial?. *Língu@ Nostr@*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 108 - 129, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez, 2010. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Emilly Silva dos; SANTANA, Ygor Santos de. Colonialidade do poder. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landolfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 59-66.

SANTOS, Gustavo Correia dos. **Decolonialidades e ensino de espanhol**: uma pesquisa-ação colaborativa na educação profissional e tecnológica. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2023.

SANTOS, José Luíz dos. **O que é cultura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán Carlos. **Política e planificação linguística**: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Cragoatá*, 32(1), 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Andrey Ronald Monteiro da. **Experiências de um professor crítico e decolonial**: uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da

língua espanhola em um projeto de extensão. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) - Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SILVA, Rickison Cristiano de Araújo. **A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo teletandem**: crenças, ações e reflexões. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

SOUZA, Ana Paula Vieira e. **Trabalho infantil**: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.

SOUZA, Iris Nunes de. **De(s)colonização dos sentidos**: urgência necessária para um ensino de língua espanhola para fins específicos humanizador - LEFEHU. 280 f.: il. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras – UFBA, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Roseanne Rocha (Org.). **Língua, cultura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2006.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidade Andina Simón Bolívar: Edições Abya-Yala, Quito, 2009.

WERNER, Kelly Cristini Granzotto. **Língua, história e política na gramática castellana (1847), de Andrés Bello**: uma leitura semântico-enunciativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.