

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL E A LINGUÍSTICA APLICADA: DIÁLOGOS EXTENSIONISTAS EM ROTAS DECOLONIAIS**

**SPANISH TEACHER TRAINING AND APPLIED LINGUISTICS: EXTENSION DIALOGUES ON DECOLONIAL ROUTES**

Édina Aparecida da Silva Enevan<sup>1</sup>

 0000-0003-2618-9385

Enviado em: 18/09/2024

Aceito em: 17/12/2024

---

**RESUMO:** A diversidade cultural e linguística que compõem a América Latina, com mais de 58 milhões de pessoas indígenas e 133 milhões de pessoas negras que vivem nesse território, ainda não ocupa um espaço justo e igualitário na formação intercultural de professores de espanhol. Embora nas últimas décadas as pesquisas críticas em Linguística Aplicada contemporânea e indisciplinar no Brasil convoquem para uma agenda que suleie as nossas epistemes (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013; Matos, 2020; Mulico e Costa, 2021), a educação linguística que visibiliza as vozes do Sul ainda é desafiada pelas estruturas coloniais que sustentam e organizam os sistemas educativos. No sentido de contribuir com tais discussões, esse artigo objetiva dialogar com práxis que têm caminhado em rotas decoloniais e compartilhar uma praxiologia em direção decolonial na formação de professores de língua espanhola, a partir de uma prática extensionista em diálogo com o povo indígena Mapuche da Argentina. Para tanto, retomo um curso de extensão oferecido pelo Departamento de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e enfoco aqui algumas rotas decoloniais que trilhamos com os professores e as professoras através do diálogo com outras vozes, a partir um material didático com potencial de tensionar a colonialidade nas aulas de espanhol.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores/as de espanhol; decolonialidade; cultura mapuche.

**ABSTRACT:** The cultural and linguistic diversity that makes up Latin America, with more than 58 million Indigenous people and 133 million Black people living in this territory, still does not occupy a fair and equal space in the intercultural training of Spanish language teachers. Although, in recent decades, critical research in contemporary and interdisciplinary Applied Linguistics in Brazil has called for an agenda that centers our epistemologies from the Global South (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013; Matos, 2020; Mulico and Costa, 2021), language education that makes Southern voices visible is still challenged by the colonial structures that sustain and organize educational systems. In contributing to these discussions, this article aims to engage with praxis that has traveled decolonial paths and share a praxiology towards decoloniality in the training of Spanish language teachers, based on an extension

---

<sup>1</sup> Doutoranda e bolsista Capes no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), área de estudos Linguísticos. Professora de Espanhol. E-mail: [edinasilva@ufpr.br](mailto:edinasilva@ufpr.br).

project in dialogue with the Mapuche Indigenous people of Argentina. To this end, I revisit an extension course offered by the Department of Letters at the Federal University of Paraná (UFPR), focusing on some decolonial routes we have traveled with teachers through dialogue with other voices, utilizing didactic material with the potential to challenge coloniality in Spanish classes.

**KEY WORDS:** spanish language teacher education ; decoloniality ; mapuche culture.

## **Introdução**

Compreendendo a formação de professores/as de línguas como um caminho, uma rota possível de tensionamento de estruturas coloniais do ensino superior, através de desaprendizagens e aprendizagens das formas de olhar o mundo, estar nele e reverberar, esse artigo objetiva compartilhar uma praxiologia decolonial na formação de professores de língua espanhola, através de uma prática extensionista.

Para tanto, organizo o trabalho da seguinte forma: teço uma breve contextualização da localização cultural do Brasil na América Latina, e suas relações com a educação para as relações étnico-raciais indígenas na aula de espanhol; articulo algumas aproximações entre a Linguística Aplicada (LA) e os estudos suleados, dialogando com exemplos de praxiologias decoloniais de professores/as e pesquisadores/as de línguas; e por fim, apresento uma proposta de praxiologia decolonial decorrente das minhas práticas extensionistas como professora formadora de professores/as.

Tal praxiologia se refere a um curso de extensão que elaborei e coordenei como professora na Universidade Federal do Paraná (UFPR), partindo do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas em parceria com o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) da instituição.

O curso, intitulado “A América Latina negra e indígena na formação de professores de espanhol: construindo propostas didáticas interculturais”, foi organizado e ministrado considerando uma diversidade de vozes contra hegemônicas e suas singularidades, como a do poeta e escritor indígena Fabio Inalef, do povo/nação Mapuche, localizado no território da Patagônia argentina. Da mesma forma, os materiais didáticos que guiaram o curso e foram disponibilizados para os/as professores/as participantes também foram selecionados pelo potencial de protagonismos indígenas e negros nas diferentes esferas sociais, como na literatura, na música, nas ciências, na política, nas artes e no cinema, por exemplo. Contudo, nesse texto será dado enfoque a um desses materiais didáticos e seu contexto intercultural indígena na formação de professores/as de espanhol.

Compartilhar essa experiência não tem intenção de promover receitas ou

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

direcionar caminhos a se seguir, mas tem o sentido de pensar coletivamente sobre possibilidades de engajamentos em educação linguística com as culturas indígenas pertencentes ao país vizinho, a Argentina, sobre as quais pouco se sabe e se difunde aqui no Brasil. Aliás, no próprio Brasil não são de conhecimento amplo e popular as rotas que levam ao conhecimento das complexidades que envolvem territórios, línguas, linguagens, cosmogonias, filosofias e saberes dos povos originários que aqui habitam.

Essa face da colonialidade operante é perversa, pois estamos localizados culturalmente em um país latino-americano, com mais de 1,7 milhão de pessoas indígenas, segundo estimativas do último Censo<sup>2</sup> realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) com o apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas, em 2022. São mais de trezentos povos e línguas originárias que habitam o território brasileiro. Fazemos fronteiras com sete países hispano falantes, e o estado do Paraná, de onde escrevo este texto, faz fronteira com dois deles, Paraguai e Argentina.

No contexto mais amplificado, a diversidade cultural se complexifica, são mais de 58 milhões de pessoas indígenas de diversas etnias que fazem parte da América Latina atualmente, conforme apontou o relatório *Los Pueblos Indígenas de América Latina - Abya Ayala*, da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), no ano de 2020. E qual é o lugar dessas culturas, epistemologias e ontologias indígenas nos currículos, nos materiais didáticos e nos cursos de formação de professores/as de espanhol no Brasil? Será que as especificidades e as singularidades dos diferentes povos indígenas têm um solo fértil nas aulas de línguas ou - diante de toda a diversidade linguística, sociocultural e identitária - os estereótipos continuam moldando os conhecimentos na sala de aula?

Em termos legislativos, temos no Brasil a Lei Federal n. 11.645/2008, que se organiza estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar. Mas para que ocorra uma educação linguística engajada com as culturas afro e indígenas, com os problemas sociais e com a luta antirracista na educação básica é indispensável a qualidade crítica na formação de professores. Pois é da sala de aula da educação superior que saem professoras e professores para a educação básica, autoras e autores de livros e materiais didáticos, gestores e gestoras, coordenadoras e coordenadores que medeiam os saberes que circulam no ambiente escolar.

Passados mais de dez anos da promulgação dessa legislação, professoras e professores pesquisadores que são também formadores de professores, como por exemplo Couto e Fraga (2018), Cadilhe (2020), Gomes; Latties (2021), Gomes (2018),

Matos (2020), têm questionado a colonialidade em *modus operandi* no ensino superior. Pois os currículos dos cursos de graduação, licenciaturas ou bacharelados, ainda não tratam de questões indígenas e, quando tratam, é recorrente que seja de forma equivocada, como destaca Fraga (2018).

E o problema não está restrito a alguns aspectos do currículo, pois tanto os materiais didáticos de línguas estrangeiras que são produzidos no Brasil, como alguns livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, quanto os livros de editoras internacionais adotados em diferentes modalidades de cursos no país ainda trazem representações de identidades de pessoas negras e indígenas moldadas em estereótipos. Quando são representações mais justas, são limitadas, não estão qualitativamente e quantitativamente coerentes com a realidade latino-americana, sobretudo quanto às pessoas indígenas, que são representadas em proporções muito desiguais em relação aos outros grupos étnico-raciais em materiais didáticos de língua espanhola.

Temos problematizado essas representações e proposto olhares mais críticos para o livro didático de línguas estrangeiras (Beck, 2022; Enevan; Jovino, 2023; Ferreira, 2014, 2022) considerando a sua potência discursiva de impacto na (des)construção identitária das pessoas.

Recentemente o professor de língua espanhola e pesquisador Rogério Back (2022), ao analisar uma coleção de livros didáticos<sup>3</sup> de espanhol do PNLD, investigou se a representação indígena disposta ali estava ressignificando as pluralidades dessas identidades. O pesquisador constatou que as vozes indígenas e suas produções literárias e artísticas não aparecem nos livros; dentre as poucas representações disponíveis, a ênfase recai sobre a resistência indígena e estudos sobre a invasão espanhola, fato que acabava essencializando tais identidades e invisibilizando suas pluralidades.

Considerando os mais de 800 povos indígenas que existem na América Latina (CEPAL, 2020), e, por conseguinte, suas diversas ocupações sociais, esses dados que o pesquisador levanta são indicadores do tamanho dos abismos entre realidades e materiais didáticos nas aulas de língua espanhola. Nesse sentido, corroboro com Fraga (2018), que, ao fazer uma análise sobre a temática indígena no ensino de língua espanhola, reflete em torno da Lei Federal n. 11.645/2008, apontando que, de alguma forma, o conteúdo de história e cultura indígena sempre esteve presente na grade curricular da educação básica, porém do ponto de vista do colonizador.

Nesse contexto, materiais didáticos dentro de currículos que não consideram as ontologias negras, femininas e indígenas nas suas pluralidades e singularidades

diversas sustentam o engessamento da estrutura colonial da universidade, que continua privilegiando majoritariamente as epistemes de homens brancos ocidentais, gerando injustiça cognitiva e servindo como mecanismo de fortalecimento de projetos imperiais/coloniais no mundo (Grosfoguel, 2016).

Esses enfoques e preocupações sociais que considerem saberes outros nos estudos linguísticos têm sido reivindicados fortemente no Brasil na área da Linguística Aplicada contemporânea. Linguistas aplicados/as têm questionado o privilégio do sujeito hegemônico e proposto uma agenda contemporânea, indisciplinar, crítica e suleada de mobilizações (Moita Lopes, 2006; 2009; Lopes Fabrício, 2019; Kleiman, 2013).

## **1 A Linguística Aplicada contemporânea suleando a formação de professores: praxiologias decoloniais**

Nas últimas décadas, no Brasil, as pesquisas críticas no campo da Linguística Aplicada têm alertado sobre a necessidade de uma nova agenda, que suleie as nossas epistemes, destacando a importância de promover uma educação linguística que dê visibilidade às vozes do sul (Kleiman, 2013; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006; Silva Júnior; Matos, 2019).

O conceito de sul, conforme abordado nos estudos contemporâneos e críticos da LA, não se refere estritamente à localização geográfica, mas diz respeito a um sul epistêmico que considera os conhecimentos, as experiências e os saberes das pessoas historicamente subalternizadas.

Esse conceito de sul epistêmico foi cunhado em 1991, quando o étnico físico brasileiro Marcio D’Olne Campos propôs o conceito de sulear, contrapondo-se ao caráter ideológico do termo nortear e às representações decorrentes da injusta relação imposta entre norte e sul global, que colocam o sul em posição inferior, em desvantagem. O pesquisador criticou e alertou sobre a persistência de um germe de dominação colonial, que se manifesta em oposições como norte/sul, superior/inferior e desenvolvido/em desenvolvimento (Campos, 1991, p. 42).

No ano seguinte, em 1992, Paulo Freire trouxe o uso da palavra sulear ao refletir sobre a dinâmica de poder entre docentes e discentes, no livro “Pedagogia da Esperança”. O livro traz notas de Ana Freire, quem contribui com diversas reflexões sobre aspectos elucidativos e contextualizados do texto, dentre elas a nota de número quinze (Freire, 2022, p. 295), explicitando que foi Marcio D’olne Campos quem primeiro alertou Freire sobre as ideologias implícitas em vocábulos como “nortear” e “sulear”.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Nesse cenário, sulevar tem sido um movimento que transcende diversas áreas do conhecimento, refletindo também nas discussões e nas pautas da Linguística Aplicada contemporânea, preocupada com o diálogo sul-sul, confrontando tendências dominantes e propondo engajamentos com as desaprendizagens sobre a linguagem como prática social, e com ações que promovam mudanças e justiça social (Beato-Canato, Veronelli, 2023; Moita Lopes, 2006; Fabricio, 2006; Paraquett, 2012).

No mesmo período, na década de 1990, os estudos decoloniais tiveram seus primórdios, como campo de conhecimento, a partir da criação do grupo de investigação Modernidade/Colonialidade, formado por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como sociologia, antropologia, filosofia etc., de base transdisciplinar, inspirados nos estudos pós-coloniais do Grupo de Estudos Subalternos do Sul Asiático, criado na década de 70 (Ballestrin, 2013).

Dentre seus membros, o sociólogo peruano Aníbal Quijano argumenta que a colonialidade é resultado do colonialismo. Para Quijano (1992, p. 12), o colonialismo político, que diz respeito ao período histórico de dominação política de territórios invadidos pelos europeus, foi derrotado na maioria dos casos, ao passo que a relação entre a cultura europeia e as outras continua sendo uma relação de dominação, ou colonialidade.

Fluindo dessa matriz reflexiva, o decolonial corresponde ao enfrentamento de tais colonialidades, manifestas no ser, no saber, no poder e nas cosmogonias, como defende a pesquisadora Catherine Walsh (2009). Decolonialidade é entendida como o processo de transcender, transgredir, insurgir, incidir o colonial. Configura-se como uma chamada a pessoas que têm sofrido uma histórica subalternização, seus aliados e setores que lutam com eles, para uma refundação social e descolonização, pela construção de outros mundos. (Walsh, 2009).

Pesquisadores como Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018, p. 9) têm adotado a decolonialidade num sentido amplo, “que abarca a longa tradição de resistência das populações negras e indígenas”. Tais autores reconhecem as vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade, como a capacidade de esclarecer e elucidar historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber, de maneira que o projeto contribui com a reflexão e com estratégias transformativas da realidade. Porém, alertam para o risco do projeto decolonial se tornar apenas um projeto acadêmico, principalmente na tradição acadêmica brasileira, invisibilizando o *locus* de enunciação das populações afrodiáspóricas e indígenas ao não enfatizar a dimensão política das lutas de resistência e reexistência dessas populações.

Convergingo com essa proposta mais abrangente de decolonialidade, a professora

e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2018) organiza um estudo, a partir da perspectiva negra decolonial brasileira, sobre a trajetória do movimento negro e da intelectualidade negra brasileira que têm atuado há muito tempo na decolonização dos currículos, articulando-se desde os movimentos de mulheres negras até às pesquisas e à elaboração de políticas públicas. Compreendendo o currículo como território de poder e disputa, Gomes (2018) defende que a perspectiva decolonial brasileira é a que produz conhecimento engajado, pois reflete e age ao mesmo tempo. Por essas trilhas a pesquisadora da área da educação nos convida às desaprendizagens que a LA contemporânea tem incitado.

Nessa perspectiva, corroboro com Doris Matos, linguista aplicada brasileira que vem se dedicando às pesquisas e às práxis suleadas e decoloniais na área de língua espanhola, quem tem argumentado em diversas publicações sobre a necessidade e a relevância de desaprendermos as formas de construção dos currículos, pois, especialmente os do ensino superior, reverberam na educação básica, uma vez que

os reflexos nas escolas de ensino básico estão relacionados com as práticas na formação de professores, na qual estas questões estejam em discussão, de maneira que futuros professores possam promover mudanças sociais por meio de práticas pedagógicas decoloniais, que supõem um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicadas em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas (Matos, 2020, p. 120).

A esse respeito, o professor e pesquisador Rosivaldo Gomes e a professora pesquisadora Lilian Latties (2021, p. 247) nos convidam a olhar um pouco mais atrás para analisarmos que, antes dessa formação docente em pauta, “[...] os professores em formação advêm de realidades de formações anteriores marcadas pela herança de uma sociedade patriarcal capitalista de supremacia branca, ainda presente na sociedade brasileira.”. O pesquisador e a pesquisadora defendem a necessidade de romper com os silenciamentos que vêm da ausência de problematizações que envolvam a língua como discurso, indo além das epistemologias convencionais, fruto dessas formações anteriores, em que as práticas de ensino eram centradas em aspectos de decodificação.

Tais silenciamentos se dão através do apagamento de textos que tratam sobre gênero, raça, classe social, sexualidade e deficiência, por exemplo, assuntos esses que atravessam o cotidiano das instituições de ensino permanentemente, isso quando não são usados para reforçar estruturas e naturalizar discursos hegemônicos, conforme tem problematizado a linguista aplicada Glenda Valim de Melo (2023).

Como formadora de professores/as, faço a leitura de que é necessário revisitar o passado que moldou as formas de existir dos/as professores/as que hoje estão em

formação, seja inicial ou continuada. Essa visita nos permite problematizar as formas que construímos no presente a formação docente nas salas de aulas do ensino superior, reverberando em práticas mais justas e equitativas nas salas de aulas da educação básica. Essas trilhas conectadas tendem a chegar em práticas pedagógicas críticas, que a longo prazo podem subverter o padrão colonial em que nos encontramos situados.

Caminhando por essas trilhas, diversos professores e professoras pesquisadoras na área de LA têm apresentado propostas pedagógicas de formação docente de línguas dentro do marco de agenda crítica, de cunho suleado em diálogo com o viés decolonial. São práticas que envolvem a educação linguística crítica através dos letramentos críticos, letramentos de resistência, interculturalidade e decolonialidade.

Diversos professores e professoras pesquisadoras na área de LA têm apresentado propostas pedagógicas de formação docente de línguas dentro do marco de agenda crítica, de cunho suleado em diálogo com o viés decolonial. São práticas que envolvem a educação linguística crítica através dos letramentos críticos, letramentos de resistência, interculturalidade e decolonialidade.

Nesse coletivo, Gomes e Latties (2021), ao trazerem uma proposta prática de letramento crítico e de resistência na formação de professores/as, chamam a atenção para um fato que é bem recorrente no ensino superior. Compreendem que as pedagogias críticas

estarão presentes nas práticas dos futuros professores, se eles, durante o processo de formação, vivenciarem tais práticas de letramento, uma vez que muitos professores em formação não se mostram dispostos a desenvolver, conscientemente, práticas antidecoloniais de resistências ou por não acreditarem ser possível tal trabalho, ao contrário, a reprodução das práticas de como aprenderam se dá, pois eles desconhecem e, conseqüentemente, não vivenciaram, ao longo de suas experiências de ensino-aprendizagem, pedagogias que oportunizem refletir sobre língua, discurso e poder (Gomes e Latties, 2021, p. 248-249).

Caminhando por essa rota, essas manifestações de resistência também nos dão notícias das necessidades constantes de formação que temos enquanto professores/as formadores/as de professores/as, das abordagens e mobilizações que precisamos empreender em direção ao fazer crítico. Nesse sentido, Gomes e Latties sugerem que o projeto de formação que considera o letramento crítico precisa englobar várias disciplinas e pode envolver o exercício de práticas de leituras críticas de textos com temas ainda invisibilizados. Para isso, os autores sugerem três eixos temáticos centrais que se interseccionam e proporcionam outros desdobramentos temáticos: “[...] a) *Representações de identidades sociais e culturais*; b) *Raça e formas de manifestações do racismo nos discursos*; c) *Gênero, sexualidade e identidades em trânsito*” (Gomes; Latties, 2021, p.

251-252).

Nessa mesma direção, propondo práticas engajadas na relação entre a Linguística Aplicada, a decolonialidade e a formação de professores, o pesquisador e professor Alexandre Cadilhe (2020) propõe a fabricação de paraquedas coloridos nesse lugar, numa metáfora convidativa a partir do livro homônimo do filósofo e professor indígena Ailton Krenak. Cadilhe propõe dois modos para isso:

(i) a partir do engajamento dos estudantes da licenciatura em Letras em eventos de letramentos a partir de narrativas catalisadoras de reflexões e ações, e (ii) a partir da mobilização de diferentes discursos não hegemônicos na tradição escolar, como dispositivo de letramentos decoloniais, colocando sob escrutínio o aprendizado oriundo de saberes marcados como periféricos, tais como das populações negras, indígenas, LGBTQI+, das favelas, dos movimentos sociais etc. (Cadilhe, 2020, p. 71).

Essas propostas convidam a relações mais horizontais entre docentes e estudantes, de forma que as narrativas e as vozes não hegemônicas ocupem um lugar de construção coletiva de conhecimento dentro da sala de aula. Por sua vez, esse tipo de prática exige que docentes não subestimem o que Freire (1992) chama de saberes de experiência feitos, que exercitem o respeito ao contexto cultural dos estudantes, e que aprendam a falar as suas línguas, acrescento, partindo dos seus lugares de fala (Ribeiro, 2017).

Nessas rotas, as práticas de letramento crítico a partir das narrativas têm sido vivenciadas com êxito no movimento antirracista por educadores e educadoras no Brasil. Destaco o trabalho de excelência da linguista e professora Aparecida de Jesus Ferreira, quem tem pesquisado e trabalhado com o letramento racial crítico há mais de vinte anos e compartilhado em formato de publicações, cursos, palestras e inúmeros eventos sobre o impacto dessa perspectiva de educação linguística na vida dos professores e professoras em formação. A pesquisadora, dentre inúmeras perspectivas, trabalha com as narrativas, ou histórias não hegemônicas ou contranarrativas (Ferreira, 2015), as quais têm escancarado as mazelas e as tramas do racismo estrutural, colocando-as em evidência. Ao mesmo tempo em que a pesquisadora instiga os/as professores/as em formação a tensionar suas próprias histórias, ensina de forma prática como trabalhar com tais narrativas nas aulas de línguas, propondo desconstrução de estruturas opressivas.

Esse movimento de abertura, reciprocidade e valorização dos saberes discentes, das diversidades, da crítica faz parte da consciência docente “da multiplicidade de sentidos das práticas sociais, inclusive aquelas de atribuição de sentidos e hierarquização de saberes”, como defende Jordão (2016, p.5) ao problematizar o que o

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

letramento crítico requer do professor. Nesse contexto, a pesquisadora argumenta que, sem fazer do letramento crítico um vale-tudo,

tais pressupostos sobre as pessoas e seus conhecimentos exigem que o professor em sala de aula assuma uma postura bastante diferente da tradicional, abandonando sua posição de detentor do conhecimento, de defensor da moral e dos bons costumes. Ele se torna alguém mais experiente, mas não necessariamente mais sábio por causa disso; não sendo mais visto como o detentor da verdade, ele precisa negociar mais, conversar mais, abrir-se mais aos outros do que fazia tradicionalmente; deixando de ser a fonte irradiadora do conhecimento, ele precisa construir saberes com seus alunos, aprender com eles ao mesmo tempo em que lhes ensina. (Jordão, 2016, p. 5).

Esse tipo de postura hierárquica, pautado na educação bancária (Freire, 2022), endossa a colonialidade dos currículos, instituições e relações no contexto educativo e fora dele.

Desconstruir currículos que operam em lógicas coloniais tem sido parte dos valiosos trabalhos engajados com as praxiologias decoloniais de linguistas aplicados no Brasil. As pesquisadoras Mulico e Costa (2021, p. 1302), por exemplo, em diálogo intercultural com as vozes do Sul, propõem sugestões de currículos decoloniais partindo de temas, considerando que eles “organizam os contextos de aprendizagem e produção linguística”, passando pelos letramentos, formas e funções e gêneros do discurso.

As pesquisadoras articulam tais princípios de modo que os temas geradores, racismo, misoginia, xenofobia, LGBTQIA+fobia, por exemplo, fomentam o desenvolvimento de letramentos, como interpretar leis e regulamentações em prol do combate aos problemas sociopolíticos em foco, por exemplo. E esse letramento pode ocorrer através de gêneros como declaração de denúncia e campanhas, sem perder de vista as formas e funções linguísticas, que podem ser trabalhadas a partir de tempos e aspectos verbais, marcadores discursivos, a título de exemplo das autoras, entre outros.

Dentre as praxiologias apresentadas nesta seção, destaco que algumas decorrem da extensão universitária. Essa, por sua vez, é parte constitutiva do currículo, tanto pelo seu viés filosófico, decorrente do seu caráter integrativo ao do currículo como território e poder, quanto pelo viés de política educacional, a partir da inserção da extensão como atividade integrada à matriz curricular através da Resolução n. 7 de 2018, que estabelece as Diretrizes da Extensão na Educação Superior Brasileira.

Portanto, a seguir, compartilho uma proposta de atividade extensionista que se apresenta como um movimento de resistência decolonial ao currículo colonial (Gomes,

2018) que opera nos sistemas educativos.

## **2 O curso de extensão A América Latina negra e indígena nas aulas de Língua Espanhola: construindo propostas didáticas interculturais**

O curso de extensão foi ministrado remotamente considerando a possibilidade de maior alcance de professores/as participantes, pois como a oferta da língua espanhola foi excluída do currículo da educação básica do nosso país, com a revogação da Lei Federal n. 11.161/2005, através da medida provisória n. 746/2016<sup>4</sup>. Dado tal ato político anti plurilinguismo, inúmeros/as professores/as de espanhol perderam o campo de atuação, e muitos/as que tinham dupla habilitação na área de Letras passaram a se dedicar ao ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, um curso remoto também visou promover o encontro de diversos/as professores/as de espanhol, considerando a abrangência de todas as regiões do Brasil.

Ao construir propostas como essa de extensão, como formadora de professores/as de espanhol, ênfase a necessidade de investimentos na qualidade do trabalho desses profissionais que estão atuando na educação e dos que irão atuar em breve, que são os/as professores/as em formação. Pois as nossas aulas de espanhol são espaços que se tornaram escassos, não temos tempo para desperdiçar com aulas descontextualizadas da realidade onde o Brasil se encontra geograficamente e culturalmente. Logo, fomentar o diálogo com outros saberes, como os saberes negros e indígenas, a partir de suas diferentes formas de se manifestar na sociedade e na construção da América Latina, pode ser uma estratégia em direção decolonial em uma agenda de educação antirracista e suleada na formação de professores/as.

Nesse sentido, o curso de extensão justificou-se considerando, primeiramente, a composição étnica da América Latina, com diversos povos indígenas e afrodescendentes, somando mais de 133 milhões de pessoas negras, segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) em 2021; e mais de 58 milhões de pessoas indígenas de diversas etnias, conforme a mesma comissão estimou no ano de 2020. Portanto, essas identidades precisam ser representadas positivamente nas salas de aulas de língua espanhola, a partir das suas contribuições intelectuais, literárias, políticas, artísticas e científicas, como uma forma de desconstruir estereótipos arquitetados sócio historicamente e relacionados às pessoas negras e indígenas.

O curso foi organizado com uma equipe diversificada de ministrantes, pois acredita-se que a universidade não é a única detentora de conhecimentos, é preciso aprender com os povos originários, com a educação básica, com saberes que estão fora

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

das paredes universitárias.

Refutando a lógica das universidades ocidentalizadas, que classifica conhecimentos do sul global em inferiores e os produzidos no norte global como superiores, num movimento que Grosfoguel (2016) intitula de *apartheid* epistêmico, diversificamos as vozes que compuseram esse momento de formação de professores/as, desde a equipe ao material referencial estudado.

A equipe foi composta por um poeta e difusor cultural do povo indígena Mapuche da Patagônia Argentina, professores/as da educação básica do estado do Paraná, um estudante do Programa de Pós-Graduação da UFPR, estudantes do curso de Letras da UFPR e professoras do Departamento de Letras da UFPR. Cada ministrante organizou uma oficina com propostas de reflexões teóricas e práticas aos professores/as participantes, além de disponibilizarem materiais didáticos que fomentam a elaboração de aulas numa perspectiva decolonial latino-americana.

Além de oferecer as oficinas formativas para/com os/as professores/as de espanhol atuantes e em processo de formação, outro objetivo do curso de extensão foi o de elaborar uma proposta didática autêntica e intercultural para aulas de língua espanhola, ao longo do processo. Para isso, houve orientação constante às pessoas cursistas, além de disponibilizarmos diversos materiais didáticos sugeridos pelos/as ministrantes, com textos multimodais de autorias negras e indígenas de diferentes países latino-americanos. Propostas como essas, que oportunizem professores/as em formação a pensarem e elaborarem ações didáticas para o ensino de línguas, envolvendo temáticas relacionadas às questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade e representações culturais têm sido convocadas por linguistas aplicados brasileiros engajados com educação linguística antirracista, como Gomes e Latties (2018), por exemplo, ao proporem delineamentos didáticos nos três eixos mencionados na seção anterior.

As oficinas ministradas tiveram os seguintes títulos: 1) Introducción al idioma Mapuche y su naturaleza eterna. 2) A língua espanhola no contexto latino-americano e a formação de professores(as) para a interculturalidade. 3) Producción de Secuencias Didácticas para Lengua Española: El lugar de las Relaciones ÉtnicoRaciales y la deconstrucción de estereotipos discriminatorios sobre los pueblos indígenas. 4) O uso de canções folclóricas latino-americanas nas aulas de espanhol. 5) Histórias orais sim, lendas não: as literaturas indígenas e a lei 11.645/2008. 6) Amefricanizar: propostas áulicas para o ensino de espanhol. 7) Criação de materiais didáticos com Genially.

Tais temáticas fomentaram espaços de diálogo com os/as professores/as participantes, criando inúmeros desdobramentos temáticos em torno das questões

étnico-raciais, seus desafios e suas possibilidades no ensino de língua espanhola na educação básica.

### **3 Con Nuestra voz dialogamos em rotas decoloniais**

Quanto aos materiais didáticos e de leitura disponibilizados pelos/as docentes ministrantes, destaco aqui uma coletânea com diversas vozes de povos indígenas da Argentina, a qual tensiona a hegemonia cultural que ocupa materiais didáticos de língua espanhola, valorizando epistemologias e saberes suleados.

A coletânea de livros é intitulada *Con Nuestra Voz*<sup>5</sup>, foi publicada pelo *Ministerio de Educación de la Nación* na Argentina e pelo *Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas*, no marco da educação intercultural bilíngue em 2015. A coletânea reúne, em seis tomos, uma diversidade de textos escritos em línguas indígenas da Argentina e traduzidos ao espanhol por membros de povos originários e falantes de línguas indígenas, como forma de expressão das comunidades e também instrumento de visibilização da vitalidade das línguas.

Participam das publicações como autores diversos professores indígenas, pesquisadores, estudantes, membros das comunidades indígenas e líderes comunitários, visibilizando nessa linguagem seus saberes e tecnologias ancestrais. A publicação foi organizada para dar visibilidade, reconhecimento e proximidade aos povos indígenas da Argentina em escolas do ensino fundamental, médio e institutos de formação docente, bem como para contribuir com material impresso em escolas de educação bilíngue.

A coletânea é composta pelos livros *Con nuestra voz Estamos*, *Con nuestra voz Cantamos*, *Con nuestra voz Compartimos*, *Con nuestra voz Creamos*, *Con nuestra voz Enseñamos*, *Con nuestra voz Recordamos*. Cada volume traz os textos nas línguas originárias das comunidades que representam, com a tradução em língua espanhola. No volume *Estamos*, encontramos textos nas seguintes línguas: Rankülche, Tehuelche, Mapuche, Mapuche-tehuelche, Haush, Selk'nam, Yagan. No volume *Cantamos*, as publicações estão nas línguas: Mbya, Guaraní correntino, Chané, Ava guaraní, Guaraní paraguayo. No volume *Compartimos*, foram organizados textos nas línguas: Tonocoté, Quichua santiagueño, Kolla/Quechua. No volume *Creamos*, estão textos nas línguas Chulupí/Nivaclé e Wichi. No volume *Enseñamos*, os textos selecionados estão em: Moqoit, Pilagá, Qom. No volume *Recordamos*, os textos estão nas línguas Huarpe, Diaguita, Diaguita-calchaquí.

Esses textos são de variadas esferas, gêneros, estilos e contextos, há poemas, relatos, contos, entrevistas, ilustrações, cantos, entre outros, além da seção *Recursos de*

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

*Interés*, ao final de cada volume, com sugestão de vídeos e leituras complementares. Dada a diversidade de textos disponíveis, e considerando a língua como discurso, destacamos durante o curso que esse fator facilita o trabalho com as culturas indígenas em qualquer nível de ensino de espanhol.

Conforme consta no prólogo da coletânea, uma das preocupações das equipes de organização da publicação era o fato de que a maioria dos textos em línguas originárias disponíveis em órgãos públicos e privados argentinos, como livrarias e bibliotecas, eram traduções de textos escritos originalmente em espanhol. As pessoas indígenas não apareciam como autoras, poucas vezes apareciam como tradutoras, ou seja, suas línguas estavam se configurando como ferramenta a serviço da cultura hegemônica.

Esse fato parecia sustentar a ideia de que as línguas originárias não seriam aptas para a escrita em contextos atuais, seu lugar parecia limitado ao folclore e a contextos do passado. Contudo, na contramão desse percurso, a organização dessa coletânea foi uma política educacional extremamente relevante para dar visibilidade à riqueza linguística e cultural da Argentina, manifestando a diversidade do seu contexto de pertença plurinacional sul-americano.

Tal material didático tem feito parte de inúmeros planos de ensino no meu trabalho na formação de professores/as há alguns anos. Fiz a sugestão no curso de extensão pelas várias possibilidades de exequibilidade de trabalho numa rota decolonial com o mesmo, pelas possibilidades inesgotáveis de práxis nas aulas de língua com linguagens como narrativas, biografias, poemas, contos, ademais de território e sócio-história atravessadas pelas diferentes culturas. E, nesse contexto, desenvolvi parcerias colaborativas com um dos autores do volume *Con Nuestra Voz Estamos*, o poeta, escritor, difusor cultural e historiador Fabio Inalef, do coletivo indígena Mapuche Kallfü Mapu, localizado em Neuquén, na Patagônia Argentina. Inalef participou do curso de extensão em questão dando uma das oficinas.

No livro, Inalef contribuiu com a publicação de poemas, dentre eles está *Me declaro vivo*, no qual o eu-lírico chama a atenção para a existência do povo Mapuche no presente Argentino, conectado à ancestralidade, que impulsiona na luta pelo território e pela justiça social, e às práticas culturais de coletivo que fortalecem a amizade e seus frutos. O poema está publicado em língua espanhola e em *Mapuzungun*, língua do povo Mapuche da Argentina, possibilitando o contato com a modalidade escrita dessa língua de mais de 145.783 pessoas que se reconhecem mapuches ou descendentes, segundo dados do último *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*, realizado em 2022 pelo *Instituto Nacional de Estadística y Censos* (INDEC) na Argentina. O qual também aponta que 29,3% da população indígena entrevistada fala ou entende a

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

língua do seu povo. Ainda, segundo o mesmo indicador, 59,7% da população mapuche se concentra principalmente em quatro províncias<sup>6</sup>: Neuquén, Río Negro, Buenos Aires e Chubut.

Nesse contexto, as complexas relações das juventudes mapuches com a língua *Mapuzungun* na atualidade foram um dos temas durante a oficina ministrada pelo professor Inalef no curso de extensão. O escritor também desenvolveu profícuos diálogos com as/os professores/as, compartilhando reflexões sobre aspectos linguísticos, sócio-históricos e cosmogônicos, tecendo a interculturalidade através das suas narrativas atravessadas pelas tecnologias de resistência Mapuche. Os/as professores/as de espanhol cursistas tiveram espaço de diálogo e fizeram inúmeras perguntas ao professor, compartilharam experiências e evidenciaram a necessidade que sentem de mais espaços de diálogo, dada a escassez dessas discussões nos ambientes formativos e nos materiais didáticos de forma aprofundada.

### **Considerações finais**

Tal movimento extensionista foi articulado considerando as possibilidades de mobilizar epistemologias outras, no movimento de práxis, no sentido de articular além da teoria e prática, confluindo a ação da práxis pedagógica, a qual enfoca o caráter político, emancipador e transformador da educação (Freire, 2023).

Os resultados das propostas didáticas dos professores e professoras participantes foram diversos, pois para muitos/as professores/as a elaboração de materiais didáticos que contemplem a interculturalidade em direção à decolonialidade ainda é um grande desafio. Considerando o contexto do currículo colonial que ainda vivenciamos nos sistemas educativos, que se constituem majoritariamente da perspectiva da cultura hegemônica, esse fato é compreensível, porém se torna um convite à ampliação de ações de formação de professores/as. Disponibilizar materiais didáticos com narrativas outras, como o exemplo da coletânea *Con Nuestra Voz*, e dialogar em torno das suas possibilidades de trabalho com a interculturalidade pode ser um instrumento de caminhada em direção ao tensionamento da colonialidade. Porém, proporcionar espaços de letramento crítico e intercultural desses/as professores/as pode ser

Logo, a extensão se mostra como um caminho possível para o desenvolvimento e a continuidade desses movimentos em rota decolonial, pois, além de ser parte do currículo, é um *locus* que, por natureza, deveria existir na troca e no diálogo com a comunidade, com o mundo exterior à universidade.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

## Referências

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. *Con nuestra voz estamos: Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas*. - 1a ed. edición multilingüe. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Plan Nacional de Lectura, 2015. Disponível em: <https://www.educ.ar/recursos/152735/con-nuestra-voz>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ARGENTINA. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. *Resultados definitivos Población Indígena o descendiente de pueblos indígenas u originários*. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Buenos Aires, marzo de 2024. Disponível em: [https://censo.gob.ar/wp-content/uploads/2024/03/censo2022\\_poblacion\\_indigena.pdf](https://censo.gob.ar/wp-content/uploads/2024/03/censo2022_poblacion_indigena.pdf) Acesso em: 10 set. 2024.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BEATO-CANATO, Ana Paula M.; VERONELLI, Gabriela. Sulear: um convite para revermos quem somos e nossas formas de ser com o mundo. In: BRAHIM, Adriana Cristina Samburgaro de Mattos *et al.* (Org.). *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, p. 183 – 205, 2023.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm?msclkid=0c0d30](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm?msclkid=0c0d30). Acesso em: 08 fev. 2023.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. *Diário Oficial da União*, 2018. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECESN72018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf) Acesso em 15 fev. 2013.

CADILHE, Alexandre. José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. *Ráido - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UFGD*, v. 14, n. 36, p. 56-79, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11943>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). *Interação museu - comunidade pela educação ambiental*. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET (mimeo), 1991, p. 56-91. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). *“Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión”*. Documentos de Proyectos (LC/PUB.2020/14), Santiago, 2020. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/1a94f5e8-aed0-44ed-bcc7-8802eb56f87c/content>. Acesso em: 28 jan. 2023.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC). *“Los pueblos indígenas de América Latina - Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial”*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/47), Santiago, 2020. Disponível em: [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45664/17/S2000125\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45664/17/S2000125_es.pdf). Acesso em: 28 jan. 2023.

COUTO, Ligia Paula.; FRAGA, Leticia. A lei 11.645/2008 e as questões indígenas no ensino de espanhol. In: WOGINSKI, Gilson Rodrigo; COUTO, Ligia Paula; SOUZA, Renan Fagundes de. (Org.). *As identidades e as relações Étnico-Raciais no ensino da língua espanhola*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 87- 98, 2018.

ENEVAN, Édina Aparecida da Silva; JOVINO, Ione da Silva. Representações de mulheres numa coleção de livros didáticos de Espanhol/LE aprovada pelo PNLD. In: MELO, Glenda Cristina Valim de (Org.). *Linguística Aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade*. v. 2. Rio de Janeiro: Mórula, p. 70-92, 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

FRAGA, Letícia. A temática indígena no ensino de língua espanhol. In: WOGINSKI, Gilson Rodrigo; COUTO, Ligia Paula; SOUZA, Renan Fagundes de. (Org.). *As identidades e as relações étnico-raciais no ensino da língua espanhola*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 117-129.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022 [1992].

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 223-246.

GOMES, Rosivaldo; LATTIES, LÍLIAN. *Linguagens e resistências na formação de professores: formando professores críticos a partir dos estudos de letramento*. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva (Org.). *Cultura e Política nas periferias: estratégias de reexistência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021, p. 235-254.

GROSGOQUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abril 2016.

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 15 out. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: Resultados do universo*. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico : outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 41-56.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschri para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p 39 - 49.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida (Org). *América Latina e Língua Espanhola: discussões decoloniais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 93-115.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. *Polifonia*, [S. l.], v. 27, n. 46, 2020. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9488>.

Acesso em: 05 fev. 2024.

MELO, Glenda Cristina Valim de (Org.). *Linguística Aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade*. v. 2. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicad. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma proximidade crítica nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, v. 17, p. 711-723, 2019.

Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>.

Acesso em: 23 ago. 2023.

MULICO, Lesliê Vieira; COSTA, Patrícia Helena da Silva. Construindo um currículo decolonial com as vozes do sul: inglês como língua de denúncia contra violações de direitos humanos. *Gragoatá*, v. 26, n. 56, p. 1273-1311, 29 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/49087>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PARAQUETT, Marcia. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. *Abehache*, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, ano 2, n. 2, p. 225-239, 2012. Disponível em: <https://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/abehache2.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

RIBEIRO, Djamilá. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

SILVA JÚNIOR, Anatonio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista*

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

*Interdisciplinar Sulear*, ano 2, n. 2, p. 101-116, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/Sulear/article/view/4154/2227> Acesso 20 out. 2023.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica y educación intercultural*. Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural” - Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2009. Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 04 fev. 2024.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.