

Cartografias de re-existência: produção de materiais didáticos em perspectiva decolonial

Luciana Contreira Domingo¹

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Jaguarão, RS, Brasil

Renan Cardozo²

Universidade Federal De Pelotas (UFPEL), Pelotas, RS, Brasil

Santiago Bretanha³

Universidade Federal De Pelotas (UFPEL), Pelotas, RS, Brasil

Resumo: Este trabalho, filiado à área de Linguística Aplicada Crítica e aos Estudos Decoloniais, coloca em questão a produção de materiais didáticos para o ensino de espanhol que promovam o letramento intercultural (DOMINGO, 2011, 2015). Defendemos que os materiais didáticos para o ensino de espanhol em zonas fronteiriças, bem como em regiões onde há contato linguístico e cultural, devem ser *suleados* (CAMPOS, s/d; FREIRE, 1992), decoloniais (WALSH, 2017) e capazes de incluir narrativas críticas e insurgentes. Na primeira parte do artigo, refletimos sobre a experiência de produzir materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos aptos a promover o letramento intercultural. Posteriormente, analisamos uma unidade didática elaborada no âmbito do Projeto de Pesquisa *Elaboração de material didático para o ensino de espanhol em regiões fronteiriças*. O estudo finaliza sugerindo pautas para o desenvolvimento de materiais didáticos em perspectiva decolonial.

Palavras-chave: Materiais Didáticos; Letramento Intercultural; Decolonialidade; Ensino de Espanhol; Fronteira.

Title: Cartographies of re-existence: production of didactic materials from a decolonial perspective

Abstract: This paper, affiliated to the area of Critical Applied Linguistics and Decolonial Studies, brings into question the production of teaching materials for Spanish teaching that promote intercultural literacy (DOMINGO, 2011, 2015). We argue that teaching materials for teaching Spanish in border areas, as well as in regions where there is linguistic and cultural contact, should be *suleados* (CAMPOS, s/d; FREIRE, 1992), decolonial (WALSH, 2017), and capable of including critical and insurgent narratives. In the first part of the article, we reflect on the experience of producing materials that are culturally sensitive to the subjects

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão (UNIPAMPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7943-632X>. E-mail: ludomingo@gmail.com.

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4131-2233>. E-mail: renancardozoo@gmail.com.

³ Doutorando em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0648-7169>. E-mail: santiagobretanha@gmail.com.

able to promote intercultural literacy. Afterwards, we analyze a teaching unit elaborated in the scope of the Research Project Elaboration of didactic material for the teaching of Spanish in border regions. The study ends by suggesting guidelines for the development of didactic materials from a decolonial perspective.

Keywords: Instructional Materials; Intercultural Literacy; Decoloniality; Teaching Spanish; Border.

Introdução

A opção político-epistêmica decolonial, assim como outras perspectivas contrahegemônicas no âmbito da educação, se propõe a repensar não só os espaços escolares, mas seus currículos e opções metodológicas. Nesse contexto, filiados à área de Linguística Aplicada Crítica e aos Estudos Decoloniais, defendemos que o ensino de línguas e a produção de materiais didáticos devem se pautar no que Campos (s/d) e Freire (1992) denominam como “sulear”, isto é, no desenvolvimento de um olhar que evidencie os saberes, culturas, experiências e produções do sul global, resistindo aos imaginários eurocêntricos presentes em nosso cotidiano⁴.

Nesse sentido, sulear demanda uma necessária imbricação entre o campo epistêmico e o prático, reconhecendo a produção do conhecimento (linguístico e pedagógico, em suma) como uma práxis que só pode ser compreendida se tivermos como horizonte as demais práticas situadas no todo social. Trata-se daquilo que Hooks (2013) designa por “pedagogia engajada”. Inserida em uma opção política decolonial, a pensadora defende que os alunos, professores e gestão devam buscar o fortalecimento de vínculos com a escola e a comunidade, focando, sobretudo, em relações que valorizem as demandas do grupo e as transformem em comanda para estratégias⁵ de emancipação e de resistência às estruturas que lhe dominam.

Sob esse ponto de vista, o presente artigo objetiva colocar em questão a produção de materiais didáticos para o ensino de espanhol que promovem o letramento intercultural (DOMINGO, 2015). Para tal, divide-se em duas seções a se somar com a introdução e conclusão; são elas: *Por uma Produção de Materiais Suleados no Ensino de Espanhol na Fronteira*, na qual refletimos sobre a experiência de produzir materiais que consideram a opção decolonial-intercultural como uma alternativa possível, articulando os conteúdos curriculares com o contexto social dos alunos e da escola; *Vida Nocturna*, em que realizamos

⁴ Conforme as notas de Ana Maria Freire em *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2020), o conceito de sulear aparece poucas vezes na obra do patrono da educação brasileira, mas não por isso sem uma consequente envergadura. Advinda das provocações de Marcio Campos, essa designação coloca em suspeita vocábulos como “NORTear” e “ORIENTar”, que carregam uma ideologia que marca a distinção entre “níveis” de civilidade e relevância entre o Norte e o Sul globais. A opção pelo “sulear” possui implicações práticas de primeira ordem, como o próprio educador nos dá a ler: “apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o ‘Sul’ que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de ‘suleá-los’” (FREIRE, 2020, p. 33).

⁵ Remetemos, aqui, à concepção de estratégia desenvolvida por Harnecker (2012). Para a educadora popular, as estratégias se referem a momentos, processos de mediação entre um objetivo social concreto e um caminho possível, determinados por uma conjuntura mais ampla.

a análise de uma unidade didática elaborada por Cardozo (2019)⁶ no âmbito do projeto de pesquisa *Elaboração de material didático*, vinculado ao curso de Licenciatura Letras Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão.

Para alcançarmos o desenvolvimento das ditas seções, embasamo-nos nas contribuições teóricas de Quijano (2000, 2007), Mignolo (2003) e Walsh (2005, 2017), autores que nos fazem pensar não apenas sobre a produção de materiais didáticos, como também nos instigam a refletir sobre um projeto político e epistemológico que permita aos estudantes e aos professores uma aprendizagem crítica. Metodologicamente, realizamos um estudo qualitativo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), proporciona que o investigador compreenda com mais detalhes o estudo realizado, com vistas a poder observá-lo em seu ambiente habitual de ocorrência. Os estudos qualitativos, na perspectiva dos referidos autores, buscam um olhar externo sobre o objeto, produzindo sobre ele um conhecimento. Neste ponto, constrói-se a especificidade do empreendimento que aqui realizamos: ele é promovido a partir de um olhar sobre o objeto desde dentro e para fora, de modo que a produção do objeto e a reflexão sobre ele se inauguram mutuamente.

A partir das análises realizadas, sustentamos a perspectiva de que, em zonas fronteiriças, bem como em regiões onde há contato linguístico e cultural, o letramento intercultural crítico mobilizado para o ensino de língua espanhola nos permite o emprego de metodologias, abordagens e materiais didáticos que levam em conta a diversidade, a variedade da língua e o diálogo com outras culturas. Todos fatores determinantes para o paulatino processo de desnaturalização das relações de subalternidade que se insinuam sobre os ambientes formais de educação, configurando um movimento de re-existência.

Por uma produção de materiais suleados no ensino de espanhol na fronteira

No livro *O perigo de uma história única*, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019) descreve o impacto da colonização inglesa em sua infância e em sua maneira de ver o mundo, impressos em textos escritos a partir dos seus sete anos. A autora ainda reflete sobre o quão “[...] impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância” (ADICHIE, 2019, p. 12).

Essa breve menção de Adichie (2019) ilustra o cenário que nos acompanha há duas décadas na prática de ensinar espanhol a brasileiros e, especialmente, a brasileiros fronteiriços. O fragmento da obra supracitada faz-nos pensar sobre a eminência parda que envolve as identidades afro-indígenas, femininas e latino-americanas em materiais didáticos de língua espanhola em circulação no Brasil, como pontuado por Domingo (2011). Perspectiva reafirmada por Zolin-Vez *et al.* (2013) ao problematizar a (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol. Ambas as autoras discorrem sobre a conjuntura editorial do início dos anos 2000, em que, majoritariamente, os livros de texto oferecidos à educação básica e superior eram de origem ibérica e a produção de materiais didáticos nacionais para o ensino

⁶ A unidade didática será discutida em tempo oportuno. De antemão, ela pode ser consultada no capítulo 4 da obra *Hecho en la Frontera* (DOMINGO, 2019).

de espanhol começava a ganhar fôlego.

Hoje, o panorama ganha novos contornos: 1) com o amadurecimento dos projetos editoriais brasileiros, alavancados pelo Programa Nacional do Livro Didático e normatizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Base Nacional Comum Curricular (SILVA, 2021); 2) com a descentralização da produção de objetos instrucionais nas universidades, fomentada por iniciativas de internacionalização como o Programa Ciência Sem Fronteiras, que derivou no Idiomas sem Fronteiras e na consolidação dos Centros de Línguas (PACHECO; CARVALHO, 2021); e, radicalmente, 3) com a pulverização dos canais de divulgação de conteúdos sobre aprendizagem de línguas, proporcionada pelas redes sociais e pelas plataformas de Recursos Educacionais Abertos (LEFFA, 2016). Com esses vetores, a produção de materiais didáticos para o ensino de línguas tem se tornado cada vez mais horizontal, o que complexifica este campo e torna árdua a tarefa de depreender dele um panorama geral. O que podemos vislumbrar (DOMINGO, 2015; CANDAU, 2012) é a preponderância de uma abordagem intercultural funcional da língua, que se pauta no reconhecimento da diferença social sob um prisma assimilacionista, neutralizando conflitos e buscando homogeneização. Resta construir uma via crítica, comprometida com o confrontamento dessas realidades e na sua reparação histórica.

Construir a interculturalidade crítica é o esforço coletivo que sempre nos desacomodou e contribuiu para que desejássemos produzir materiais para as nossas aulas. Concordando com o aforismo anônimo “cántale a tu aldea y serás famoso”, nosso tema principal é o nosso chão, a zona fronteiriça. Em nossa prática, nos idos dos anos 2000, selecionávamos referências dos livros didáticos com as quais nos identificávamos – mostras da variedade e cultura rio-platense – montando um mosaico de expressões “autênticas”. O movimento realizado pode ser caracterizado como um percurso de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (SANTOS, 2018), uma vez que as referências encontradas representam rupturas e mudanças na forma como a língua espanhola e a cultura hispana são retratadas, visto que, geralmente, seguem referências peninsulares.

Neste estuário, Domingo (2015, p. 86-87) busca elementos para a elaboração do conceito de Letramento Intercultural, entendido como “[...] domínio dos códigos linguísticos, discursivos, culturais e sociais que pautam as interações entre fronteiriços”. Essa concepção surge das inquietações advindas da experiência da autora em ensinar espanhol na fronteira Brasil-Uruguay e da inspiração provocada por Soares (2012) ao defender o potencial de mudança social advindo do letramento (as práticas discursivas situadas, com enfoque àquelas advindas dos processos de escolarização). Na perspectiva da educadora,

[s]ocialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, [1998], 2012, p. 37).

Ao mencionar a mudança de condição social resultante do letramento, Soares (2012)

nos faz pensar que o ensino de espanhol na perspectiva do Letramento Intercultural representa uma alternativa à construção de uma prática insurgente e libertadora. Isso porque se assenta sobre a consciência acerca da pluralidade de pertencimentos linguísticos e culturais de sujeitos em mobilidade. Tais práticas, segundo Walsh (2017), configuram-se como a afirmação de um processo de re-humanização e libertação, no qual, “[...] ações sociais, políticas, epistêmicas, artísticas, poéticas, performáticas, espirituais – todas pedagógicas – que empregamos para quebras y fissurar, para (in)sugir e construir, e também para ampliar e aprofundar as rachaduras” (WALSH, 2017, s/p, tradução nossa).

Essas observações, enfim, nos permitem diferenciar uma noção (vulgar) e uma concepção (teórica) de material didático. A noção se refere ao *instrumento antológico* que tem por função subsidiar o trabalho docente (principalmente), mediar a relação professor-aluno e servir de material de consulta para os educandos. Como tal, constitui-se de um texto (ou uma coleção deles) codificados em razão de certas demandas situacionais (época, público-alvo, finalidade, etc.) e que pode assumir diferentes roupagens, como a de cartilha, roteiro de exercícios e, a mais proeminente, livro didático. Esta visão estandardizada é a mais difundida, inclusive na academia e nos documentos oficiais (BRASIL, 1998). Contrapondo-a, a abordagem intercultural crítica (WALSH, 2005; CANDAU, 2012a) nos permite conceituar material didático como o *produto-intervenção*⁷ que materializa os esforços de práticas pedagógicas situadas, cujo objetivo, em última instância, é a promoção de diferentes letramentos – só possuem valor na vida social que os abriga. Logo, o conceito de material didático, sob o prisma intercultural crítico, rompe com a noção instrumental e encyclopédica, e situa o enfoque no primado da prática social.

A partir da proposta de Letramento Intercultural, nos dedicamos a promover espaços de ação e reflexão que contemplam as diversas formas de ser e estar no mundo através da linguagem. Esses movimentos são materializados em projetos de pesquisa⁸, extensão⁹ e ensino¹⁰, todos desenvolvidos no Campus Jaguarão da Universidade Federal do Pampa. No âmbito dos projetos, algumas publicações foram realizadas com o intuito de divulgar o que foi feito, como também refletir e analisar a nossa prática. Dentre elas, citamos: *Crimen en el Puente Mauá: práctica docente en perspectiva intercultural* (CARDOZO, 2015);

⁷ Aqui, remetemos à concepção (implícita) de *produto* que encontramos em Quijano (2007). De cunho materialista, ela diz respeito à resultante da prática de transformação de uma matéria-prima determinada, sendo este processo de transformação realizado pelo trabalho humano que lhe direciona para uma certa finalidade, utilizando-se de meios e instrumentos dados. “Produto” e “prática de transformação” são inextrincáveis, portanto. No escopo deste trabalho, *produto-intervenção* passa a dizer respeito, especificamente, à transformação de diferentes práticas de linguagem que circulam na sociedade em objeto de conhecimento pedagógico, direcionada à promoção de letramentos situados; essa prática é levada a efeito pelo educador com cooperação e em razão dos educandos, tomando por base os referenciais epistemológicos que lhe suleiam.

⁸ Projeto de pesquisa *Interculturalidade e formação docente: reflexões sobre a construção da competência comunicativa intercultural nos Cursos de Letras* (40h), desenvolvido entre fevereiro de 2013 e maio de 2014; Projeto de pesquisa *Elaboração de material didático para o ensino de espanhol em regiões fronteiriças*, em andamento desde outubro de 2016.

⁹ Projeto de extensão *Cultura e interculturalidade na fronteira* (30h), desenvolvido entre outubro e novembro de 2015.

¹⁰ Projeto de ensino *Letramento Intercultural: estudo da língua espanhola através da etnografia* (40h), desenvolvido de maio a agosto de 2015.

Interculturalidad, cine y enseñanza de español (BRETANHA; DOMINGO; ARAUJO, 2016); *Literatics: un ambiente virtual de aprendizaje direccional a la sensibilización para el estudio de la lengua española* (CARDozo; DOMINGO, 2016); *Arte para bailar: el candombe de Rada para Figari* (DOMINGO; CARDozo, 2022).

Além desses artigos, também foram produzidos materiais didáticos suleados e sensíveis aos sujeitos aprendizes em formato *ebook*, a citar: *Hecho en la frontera: cuaderno intercultural para la sensibilización al estudio de la lengua española* (2019), um livro composto por cinco unidades didáticas que levam em consideração a zona fronteiriça das cidades de Jaguarão (Brasil) e Rio Branco (Uruguai). As unidades, de acordo com Santos (2019),

Están compuestas por materiales auténticos, y por actividades dinámicas, adaptables a la rutina escolar, contribuyendo para desarrollo de distintos contenidos que van más allá de los tradicionales contenidos gramaticales, casi exclusivos en la enseñanza de lenguas (SANTOS, 2019, s/p).

A problematização sobre os materiais didáticos que promovemos neste trabalho é suleada (KLEIMAN, 2013) ao diálogo com as vozes do Sul (SANTOS, 2018), considerando os sujeitos marginalizados pela matriz colonial (QUIJANO, 2000, 2007); uma posição marcada e que não pode ser facilmente assumida por outros atores da produção de materiais para o ensino de espanhol devido, sobretudo, às determinações do mercado editorial. Essas “determinações”, de ordem diversa, operam pelo viés da colonialidade, um dispositivo de poder estruturado que encontra seu lugar nas formações sociais colonizadas.

Cunhado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000), o conceito de colonialidade¹¹ apreende os imaginários sociais que fornecem os meios e o lugar necessários para a manutenção da espoliação colonial. Estas relações especulares possuem realidade discursiva e “estabelecem diferenças incomensuráveis entre o colonizador e o colonizado” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 83), fazendo da colonialidade do poder um dos pilares do capitalismo global. “Se baseia na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder, e opera em todos os níveis, âmbitos e dimensões, materiais e subjetiva, da existência cotidiana e em escala social.” (QUIJANO, 2007, p. 93, tradução nossa).

Na leitura de Castro-Gómez (2005), a definição de *colonialidade do poder* retifica a teorização foucaultiana sobre o *poder disciplinar*, propondo que as estruturas de poder que oferecem as bases dos Estados-nação não se bastam a si mesmas, mas, sim, se incorporam a estruturas mais abrangentes que delineiam os limites entre o central e o periférico, o desenvolvido e o dependente nas contradições do sistema-mundo (QUIJANO, 2000). Sob a ótica da colonialidade, as relações de poder se conformam em dispositivos disciplinares que

se vinculam a uma dupla governamentalidade jurídica. De um lado, a exercida para dentro pelos estados nacionais, em sua tentativa de criar identidades homogêneas

¹¹ Logo, percebe-se que “colonialidade” não se confunde com “colonialismo”. Enquanto este diz respeito ao conjunto de práticas (jurídico-políticas e ideológicas) que fundamentam a reprodução da diferença colonial, a primeira se refere à estruturação da diferença colonial como base de todo um sistema de desigualdades. O colonialismo está a favor da manutenção da colonialidade.

por meio de políticas de subjetivação; por outro lado, a governamentabilidade exercida para fora pelas potências hegemônicas do sistema-mundo moderno/colonial, em sua tentativa de assegurar o fluxo de matérias-primas da periferia em direção ao centro. Ambos os processos formam parte de uma única dinâmica estrutural (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 83).

Desse excerto, decorrem duas constatações. Primeiro, a de que a governamentabilidade interna exerce sua influência diretamente sobre as formas de subjetivação, interpelando os “indivíduos” em sujeitos que se identificam com as evidências fornecidas pelo Estado; de caráter jurídico-político e ideológico, estes imaginários estão a favor da reprodução da dominância/desigualdades no sistema-mundo. Segundo, que a governamentabilidade interna está a favor da manutenção da governamentabilidade externa que, em última instância, diz respeito à manutenção das relações de expropriação do trabalho pelo capital, e do capital interno pelo capital externo. A “dinâmica estrutural” aí implicada prevê uma relação de causalidade entre uma infraestrutura econômica do sistema-mundo e a sua superestrutura repressiva e ideológica, em que a primeira determina a segunda, e a segunda retorna sobre a primeira, sobredeterminando-a (ESCOBAR, 2005).

Essas observações permitem a Castro-Gómez (2005) compreender que a colonialidade do poder é homóloga, guarda uma mesma matriz genética com a *colonialidade do ser* e a *colonialidade do saber*. Melhor dizendo, a tríade *poder-saber-ser* intervém em contínuo, cooptando, simultaneamente, o Estado e as Instituições (o poder; QUIJANO, 2000), as epistemes que gerem a construção social do conhecimento e das rationalidades (o saber; QUIJANO, 2000), e os processos de subjetivação e de constituição das identidades (o ser; MIGNOLO, 2003; MALDONADO-TORRES, 2007). No entrecruzamento entre essas três ordens está o discurso, instância em que se pode sentir e pensar a experiência da colonização em todo o seu impacto (MALDONADO-TORRES, 2007).

É neste sentido que buscamos a noção de *re-existência*. Advinda dos movimentos negros, ela coloca em jogo a construção linguística de “resistência”, tida como postura ativa adotada pelos subalternos diante das contradições sociais. Em [χezi'st̚esjə], o jogo prosódico entre /z/ e /s/ produz vocábulos diferentes, a saber, “reexistência” e “resistência”. Essa homofonia produz efeito paronomástico, colocando ‘existir’ e ‘resistir’ em confluência semântica, superpondo-os e, ao mesmo tempo, alargando o seu valor. Ao ser enunciada neste trabalho, ela soa como a adoção de uma atitude insurrecta (resistência) diante das diferentes formas da colonialidade, constituindo um modo de existir contra-hegemônico (reexistência). Em suma, trata-se de um comprometimento democrático e decolonial (WALSH, 2017), em que, “antes de mais nada, essa democratização [implica] o processo da descolonização das relações sociais, políticas e culturais entre as raças, ou mais propriamente entre grupos e elementos de existência social europeus e não europeus” (QUIJANO, p. 124).

Contudo, entendemos que o enfrentamento à colonialidade do poder, do saber e do ser – que estrutura nossa sociedade – se materializa nos discursos, nas rationalidades e nos posicionamentos. Como diz Gomes (2020),

[n]ão bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a

mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença dos negros nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (GOMES, 2020, p. 225-226).

A re-existência, sujeita pela perspectiva decolonial, se imprime nos materiais didáticos (produtos-intervenções) nos quais trabalhamos; não quanto um já-dado, algo pronto, mas como um horizonte que demanda permanente autocrítica. Para concretizar a discussão aqui apresentada, na próxima seção, analisamos uma unidade didática que inclui a singularidade da zona fronteiriça, problematizando as relações interculturais desse espaço, tal como defendido por Adichie (2019) ao alçar a voz para combater uma história única.

Vida Nocturna, uma unidade em perspectiva decolonial

O conceito de fronteira, como já indica a sua designação, não se presta à fixidez. Ambíguos, seus sentidos são disputados em inúmeras esferas. No campo teórico, pende entre uma noção estandardizada, uma definição geográfica e uma conceituação epistemológica. No senso comum, fronteira se refere à demarcação de uma linha imaginária que contorna um dado espaço territorial, diferenciando-o de seus adjacentes. Ela distingue um “aqui” e um “lá”, “dentro” e “fora”, “eu” e “outro”, de modo que as relações disjuntivas que promove produzem efeitos de estabilidade. Reconhecendo o caráter material destes efeitos nas práticas sociais, as fronteiras passaram a ser tratadas como conceitos geográficos, isto é, procedimentos de operacionalização jurídico-política do espaço sobre os quais se erigem os Estados modernos. A fronteira deixa de ser uma linha nos mapas e se torna uma “zona” socialmente orquestrada (MACHADO, 1998). E é nesse sentido que elas passam a se distinguir dos “limites”: enquanto as primeiras dizem respeito às forças sociais que se integram “para fora”, os últimos buscam agenciar “para dentro” as práticas sociais (MACHADO, 1998)¹². A zona fronteiriça resiste, constantemente, ao controle dos limites; e estes, mesmos que diante do fracasso constante, insistem em se impor.

Na perspectiva de Machado (1998),

[...] enquanto a fronteira pode ser um fator de integração, na medida que for uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas, o limite é um fator de separação, pois separa unidades políticas soberanas e permanece como um obstáculo fixo, não importando a presença de certos fatores comuns, físico-geográficos ou culturais (MACHADO, 1998, p. 44).

¹² Aqui, remetemos à concepção de forças centrífugas e centrípetas atreladas à formação das fronteiras e dos limites. De acordo com Machado (1998, p. 42) “A fronteira está orientada ‘para fora’ (forças centrífugas), enquanto os limites estão orientados ‘para dentro’ (forças centrípetas). Enquanto a fronteira é considerada uma fonte de perigo ou ameaça porque pode desenvolver interesses distintos aos do governo central, o limite jurídico do estado é criado e mantido pelo governo central, não tendo vida própria e nem mesmo existência material”.

Compartilhando esses princípios, Mignolo (2003) propõe um deslocamento do conceito de fronteira para a reflexão epistemológica. Sob a designação de *pensamento fronteiriço*, ele remete a uma lógica outra, construída pelos subalternos, que se contrapõe à racionalização moderna; em outras palavras, o pensamento fronteiriço é uma máquina que coloca em movimento a *descolonização* intelectual, econômica e política, redirecionando não apenas os termos da colonialidade, mas colocando em exposito o problema das suas estruturas. Walsh (2014, p. 41), concordando com o referido autor, entende que “[l]a interculturalidad es un buen ejemplo del potencial epistémico de un pensamiento fronterizo”, uma vez que se refere à mediação insurreta entre os conhecimentos universalizados e os locais. É “uma prática que leva o pensamento outro a uma dimensão diferente, uma rota em direção a interculturalização do conhecimento, uma rota que já não é ‘casa para dentro’, e, sim, ‘casa para fora’” (WALSH, 2014, p. 41, tradução nossa).

Com base no pensamento fronteiriço, *desde adentro y hacia afuera*, propomos o projeto de pesquisa *Elaboração de material didático para o ensino de espanhol em regiões fronteiriças*. É uma iniciativa bastante modesta diante da necessidade de re-existir à discriminação no campo educacional; ainda assim, caminhamos na direção desse horizonte. Uma de suas intervenções é a publicação do e-book *Hecho en la frontera: cuaderno intercultural para la sensibilización al estudio de la lengua española*, publicado em 2019, do qual destacamos a unidade *Vida nocturna* (CARDOZO, 2019). Representativa das demais, essa Unidade possui uma temática condutora: a zona fronteiriça; desprende-se do binarismo identitário “brasileiro” e “uruguai”, colocado em funcionamento pelos limites jurídico-políticos, e explora os diversos marcadores culturais como índices de “integração” – que não pode e não deve ser confundida como homogeneização de diferenças, mas a sua articulação complexa (e desigual) em redes de alteridade.

Com o mote *Vida nocturna*, a unidade didática em questão objetiva discorrer sobre a vida noturna de Jaguarão, como também apresentar alguns eventos realizados periodicamente na cidade. Organizada em módulos, sua estrutura parte de uma motivação inicial em direção à sedimentação de conhecimentos linguísticos e culturais, culminando em um momento final de (auto)avaliação. Seu público-alvo são os alunos ingressantes no Curso de Letras Espanhol, que teriam acesso à sua aplicação na disciplina de Língua Espanhola I ou em oficinas de caráter extensionista. Dado o público a que se destinam (iniciantes), as atividades voltam-se, proeminentemente, à aquisição indireta de vocabulário sobre a cidade, as festas, as canções, as bebidas e os alimentos. Visando a uma abordagem contextualizada, os diferentes vocábulos são abordados a partir de materiais autênticos, como mapas, cartazes, cardápios e músicas. Logo, a atenção volta-se, primariamente, a possíveis situações de uso para, a partir delas, construir o conhecimento cultural e (meta)linguístico.

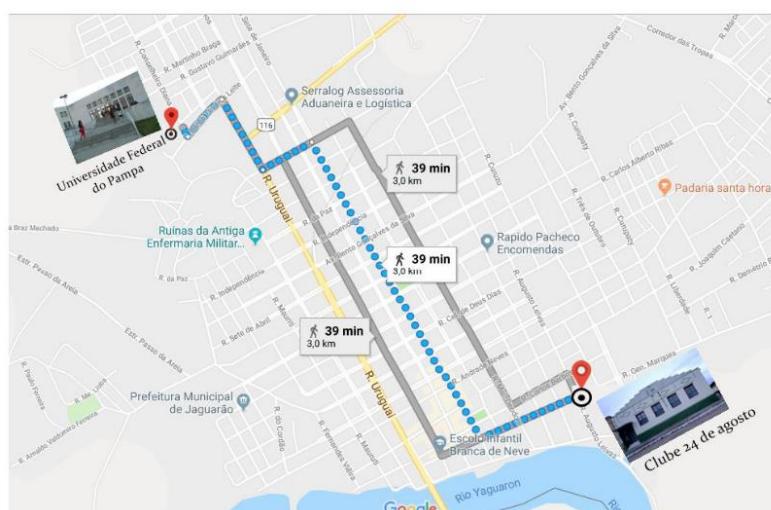
Escrita como uma narrativa que conta o passeio noturno de jovens universitários pela cidade, a proposta dá visibilidade a elementos, ambientes e “personagens”, que incorporam diferentes grupos sociais, como negros, brasileiros de outras regiões do Brasil, fronteiriços brasileiros e uruguaios. Segue um exemplo:

**Figura 1 – Fragmento da unidade didática
PARA ENTRAR EN CALOR**

1) Al final del mes de noviembre ocurre en *Jaguarão* la “Semana de la Conciencia Negra”. Siendo así, se hace una primera parada nocturna, en el Club 24 de Agosto que, en ese momento, está promoviendo algunas charlas sobre el movimiento Negro en todo Brasil. En el año 2017 el tema de la semana es “Juventude Negra, Reconhece teu Espaço!” El tema y las charlas ofrecidas, estimulan a un grupo de amigos para ir a dicho evento. Así, se combina un encuentro en la UNIPAMPA a la hora 17.30, para luego dirigirse al Club 24 de Agosto, donde se realiza el importante evento.

Durante el recorrido, es posible admirar el paisaje de la ciudad.

Sigue, abajo, un mapa del recorrido desde la UNIPAMPA hasta el Club 24 de Agosto, así como también, el folleto de presentación del mencionado evento:



Fonte: Cardozo (2019, p. 44, com recursos de [Google.com](https://www.google.com)).

Convidando os estudantes para uma caminhada ficcional pela cidade, desde o campus universitário até o Clube 24 de Agosto, a atividade se pauta na *Semana da Consciência Negra*, organizada pela comunidade civil, em colaboração com a Universidade Federal do Pampa e a Prefeitura Municipal. O percurso sugerido privilegia espaços sociais de re-existência, fundamentais para a defesa da identidade negra dos sujeitos da fronteira, tais como o *Clube 24 de agosto* (clube negro fundado em 1918), o Ilê Axé Mãe Nice de Xangô (que carrega o nome de Mãe Nice, fundadora desta casa de Candomblé e de Umbanda) e a Praça das Figueiras, ou Praça do Mercado (antigo espaço de comercialização de escravizados).

O Clube 24 de Agosto, em especial, é um marco dos espaços de resistência na cidade de Jaguarão. Com mais de um século, foi criado com o intuito de ser um espaço de sociabilidade da população negra do município, uma vez que, na época, para além de terem os direitos à educação e ao trabalho negados ou inviabilizados, os negros também eram

proibidos de frequentar os clubes sociais da cidade. De acordo com o IPHAE (2012, s/p), “[a] construção da atual sede do Clube cultural 24 de Agosto representou um marco na trajetória da comunidade negra de Jaguarão, pois até aquele momento os membros da associação dependiam de local cedido para a realização de suas reuniões”.

Em 2012, através da portaria nº 004/2012, o prédio do Clube 24, como é chamado em Jaguarão, foi tombado como patrimônio cultural do Estado do Rio Grande do Sul, preservando a história das populações negras da fronteira Brasil-Uruguai. Os festejos promovidos ao longo da história do Clube não só evidenciavam aspectos da cultura afro-brasileira, como também expunham manifestações carnavalescas afro-uruguaias, através, por exemplo, do Candombe que, segundo Nunes (2010), influenciou os festejos carnavalescos jaguarenses. Al-Alam (2019, p. 9) ressalta também “[...] as conexões entre famílias negras nos dois lados da fronteira nas experiências de escravidão e liberdade, vivenciadas no século XIX e também no século XX”, acontecimentos que compõem a história da instituição.

Atualmente, para além de bailes tradicionais, o 24 também promove diversos eventos sociais que evidenciam a cultura negra da fronteira. A exemplo, podemos citar a *Semana da Consciência Negra*, que se destina não só a olhar para o futuro das populações negras, como também reflete sobre o seu passado. Dada essa importância, a primeira parada apresentada na unidade se dá em uma visita ao Clube para participar de uma atividade da IX Semana da Consciência Negra, cujo tema é *Juventude Negra, Reconhece teu Espaço!*.

A partir de questões abertas e da exposição a materiais autênticos, os estudantes são convidados, em um primeiro momento, a perceber a cidade a partir de diferentes textos. Tomando-os por base, têm a possibilidade de expandir seus conhecimentos sobre o Centro Histórico do município, analisando a sua construção arquitetônica, os nomes das ruas. Por certo, perceberiam que os espaços urbanos recebem as suas designações de beneméritos e agropecuaristas abastados, de militares e de políticos. Notariam, também, que as construções em estilo eclético e neoclássico foram construídas por mãos pretas anônimas, cujas cinzeladas há que se reconstituir. São marcas da sua presença as portinholas dos porões, as argolas de ferro fundido no antigo pelourinho, as lendas sobre as Negras Minas e seu temido vodu, o túmulo do Rastilho como lugar de peregrinação na estância do finado Miraboa, o samba-enredo no barracão da Estrela d’Alva, a reza da Dona Dilma para curar espinhela caída... é bem verdade que, no fim das contas, não há pedra assentada em Jaguarão que não se deva ao trabalho (expropriado, violentado) da mão negra.

São esses alguns aspectos que, segundo Cardozo (2019), deveriam sensibilizá-los, antes de, na narrativa, participarem da Semana da Consciência Negra nas dependências do Clube 24. Abaixo, é possível visualizar o material de divulgação do evento:

Figura 2 – Fragmento da unidade didática *vida nocturna*

Fonte: Cardozo (2019, p. 46, acervo do autor).

Para além de evidenciar os movimentos culturais que ocorrem na cidade, o autor também adota o uso de materiais autênticos, pois, segundo Mendes (2012, p. 374), “[t]ratar uma mostra de linguagem como cultura é reconhecê-la como produto do que pensamos e fazemos em sociedade, a qual estará impregnada de representações do mundo, de imagens, de conhecimentos, entre outros aspectos, que são situados sócio-historicamente”. Ademais, cabe ressaltar que consideramos materiais autênticos como qualquer produção oriunda das práticas sociais de linguagem que seja passível de se tornar material didático ou integrá-lo.

A unidade destaca as identidades negras como centrais nas narrativas desse contexto, eleva os sujeitos à categoria de protagonistas, produtores e agentes de conhecimento e cultura. Ao discorrer das atividades, o autor também se pauta em canções e eventos que dão visibilidade à mulher negra, como o uso da música *Costurera* da cantora Amparo Velasco, conhecida como *La Negra*, bem como o tradicional concurso de beleza jaguarense “A Mais Bela Negra”. Segundo Nascimento (2021),

[é] ela [a mulher negra] quem desempenha, em sua maioria, os serviços domésticos, os serviços domésticos, os serviços em empresas públicas e privadas recompensados por baixíssimas remunerações. São de fato empregos em que as relações de trabalho evocam as mesmas relações da escravocracia (NASCIMENTO, 2021, p. 233).

Diferentemente do que lhe é imposto, a canção serve como um aviso de que essa mulher não será mais uma folha em branco que nunca diz nada, ao passo que o concurso evidencia a beleza e a resistência dessas mulheres diante dos padrões eurocêntricos pré-estabelecidos. Logo, trabalhar com as identidades que integram, efetivamente, essa unidade, possibilita a realização de um movimento contra-hegemônico no âmbito da elaboração de materiais didáticos, o qual distancia os conteúdos de escolhas meramente ilustrativas ou de objetos de conhecimento. Problematizações que são imbricadas à discussão vocabular, a atividades de tradução e de buscas por marcas de integração cultural.

Nosso intuito é “[...] cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-números de outras diferenças” (HOOKS, 2013). É emergente pensar em outras pedagogias, em materiais didáticos e em práticas de re-existência que nos convoquem a buscar e a incluir em nossas práticas docentes os conhecimentos e saberes subordinados que são produzidos em contextos tidos como marginais.

As amostras que apresentamos ao longo desta seção representam o nosso compromisso com um ensino de espanhol capaz de incluir as subjetividades que compõem a zona fronteiriça, aberta “casa Afuera”. Mas, também, que buscam romper com a pretensa “neutralidade” que baliza os materiais didáticos para o ensino de línguas, como se a linguagem pudesse ser neutra e as línguas e seus falantes não pertencessem a um contexto sócio-histórico marcado por confrontamentos, disputas e desigualdades que se arrastam por séculos (DOMINGO; CARDozo, 2022).

Considerações finais

Ao nos voltarmos às considerações finais deste trabalho, fazemo-nos um questionamento: na ausência das vozes subalternizadas em sua formação, sobre o que aprenderão nossos estudantes de espanhol? A experiência de Adichie (2019) ajuda-nos a imaginar uma resposta para essa pergunta:

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia (ADICHIE, 2019, p. 13).

Ao longo do presente trabalho, discutimos a produção de materiais didáticos para o

ensino de espanhol em zona fronteiriça. O escopo de nossa prática e posição teórica se localiza nos estudos decoloniais como suleamento necessário para o desenvolvimento do letramento intercultural que almejamos promover ao ensinar espanhol.

Para ilustrar a nossa posição epistemológica e defender uma concepção de ensino suleada e insurgente, analisamos neste artigo uma unidade didática publicada em 2019, fruto de um projeto de pesquisa sobre produção de materiais didáticos. *Vida nocturna*, configura-se como uma resposta à invisibilidade de grupos periféricos observada em duas décadas de docência. Por essa razão, no conjunto de práticas suleadas que temos desenvolvido, além de cartografar outros caminhos, reivindicamos que os cursos de formação docente inicial e continuada problematizem a produção de materiais de ensino instrumentalizando os futuros professores para que elaborem materiais cultural e historicamente sensíveis aos sujeitos.

Por fim, cremos que seja preciso reconhecer que nossos materiais didáticos são coloniais, brancos e produzidos em série a partir de um padrão epistêmico eurocentrado. Provavelmente, seja um reflexo da colonialidade do saber perpetuada há décadas em nossos cursos de licenciatura. Sulear nossas práticas didáticas é um imperativo para a construção de uma pedagogia das ausências e das emergências (GOMES, 2018, p. 247), assim como a refundação de nossas instituições no movimento de descolonização que precisamos realizar.

Referências

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AL-ALAM, C. C. O Clube Recreativo Gaúcho: Um Clube Social Negro Em Jaguarão (1930-40). In: Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 9, 2019, Florianópolis. *Anais do 9º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. Florianópolis: Escravidão e Liberdade, 2019.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRETANHA, S.; DOMINGO, L. C.; ARAUJO, N. M. Interculturalidad, cine y enseñanza de español: propuesta didáctica para el visionado de películas en la Secundaria. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 2, p. 577-595, 2016.
- CAMPOS, M. D. *A arte de sulear-se*. Acesso em: 25 out. 2021. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direito Humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.
- CANDAU, V. M. F. (Org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- CARDOZO, R. Crimen en el Puente Mauá: práctica docente en perspectiva intercultural. In: DORNELES, C.; COUTO, C. R.; MARINS; I. M. M.; DOMINGO, L. C. (Orgs.). *Interculturalidade e experiências docentes*. Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2015, p. 63-75.

CARDOZO, R. Vida nocturna. In: DOMINGO, L. C. (Org.) *Hecho en la frontera: cuaderno intercultural para la sensibilización al estudio de la lengua española*. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2019, p. 43-55.

CARDOZO, R. G. da S.; DOMINGO, L. C. Literatrics: Un Ambiente Virtual de Aprendizaje Direccionado a la Sensibilización para el Estudio de La Lengua Española. *RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade*, v. 2, n. 1, 2016, p. 30-38.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 80-88.

DOMINGO, L. C. *O ensino da cultura através dos livros didáticos de espanhol: que cultura ensinamos?* 2011. 84f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

DOMINGO, L. C. *Letramento Intercultural: a formação de mediadores interculturais nos Cursos de Letras.* 2015. 206f. Tese – doutorado. Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

DOMINGO, L. C. (Org.) *Hecho en la frontera: cuaderno intercultural para la sensibilización al estudio de la lengua española*. Digital. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2019. Acesso em: 01 dez. 2021. Disponível em: https://claec.org/editora/?page_id=273.

DOMINGO, L. C.; CARDOZO, R. *Arte para bailar: el candombe de Rada para Figari*. *Fórum lingüístico*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 7855- 7869, 2022.

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 63-79.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 27. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. 20. ed. São Paulo: Vozes, 1999.

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 223-246.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. In: MENESES, M. P.; BIDASECA, K. (Orgs.). *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires/Coimbra: CLACSO/Centro de Estudos Sociais, 2018. p. 235-252.

HARNECKER, M. Estratégia e tática. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.

IPHAE. *Bens Tombados*. Disponível em: <<http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=BensTombadosDetalhesAc&item=43202>>. Acesso em: 27 de fev. 2022.

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

LEFFA, V. J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 55, v. 2, 2016. p. 353-377.

MACHADO, L. O. Limites, Fronteiras, Redes. In: STROHAECKER, T. M.; DAMIANI, A.; SCHAFFER, N. O.; BAUTH, N.; DUTRA, V. S. (Orgs). *Fronteiras e Espaço Global*. Porto Alegre: AGB, 1998. p. 41-49.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: JORGE, A. S.; RIVERA, M. Q. *Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 565-610.

MIGNOLO, W. *Historias locales/diseños globales*: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MENDES, E. 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: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

NASCIMENTO, B. *Uma história feita por mãos negras*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NUNES, J. S. "Somos o suco do carnaval!": a marchinha Carnavalesca e o Cordão do Clube Social 24 de Agosto. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal de Pelotas, 2010.

PACHECO, E. J.; CARVALHO, L. B. de O. B. de. O Programa Idiomas sem Fronteiras como Política Pública Educacional. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 103-122, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13650/10347>. Acesso em: 19 ago. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 122-151.

SANTOS, B. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: MENESES, M.P.; BIDASECA, K. (Coord.) Epistemologías del Sur. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018, p. 25-62.

SANTOS, G. Creatividad en la frontera. In: DOMINGO, L. C. (Org.) *Hecho en la frontera: cuaderno intercultural para la sensibilización al estudio de la lengua española*. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2019.

SILVA, B. de S. *A diversidade de culturas nos livros didáticos de espanhol: análise comparativa de obras aprovadas no PNLD 2017*. 2020. 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, [1998] 2012.

WALSH, C. *La interculturalidad en la educación*. Quito: Ministerio de Educación del Perú/UNICEF, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: LINERA, A. G.; MIGNOLO, W.; WALSH, K. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: DINIZ, A. G; PEREIRA, D. A.; ALVES, L. K. (Org.) *Poéticas e políticas da linguagem em Vias de descolonização*. Foz do Iguaçu: Universidad de Integración Latinoamericana, 2017.

ZOLIN-VEZ, F. (Org.) *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

Recebido em: 01/03/2022.

Aceito em: 21/08/2022.