

Olhares suleados à educação linguística do espanhol: análise curricular dos cursos de Letras Espanhol da UFS

Doris Cristina Vicente da Silva Matos¹

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, Brasil

Jakelliny Almeida Santos²

Universidade Federal de Sergipe (PG-UFS), São Cristóvão, SE, Brasil

Resumo: Este trabalho, situado na área da Linguística Aplicada (LA), integra uma pesquisa que analisou os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) presenciais em Letras Português-Espanhol e Letras Espanhol, da Universidade Federal de Sergipe. A análise está baseada na confluência de pressupostos contemporâneos da LA, tais como: os estudos decoloniais; os postulados da educação intercultural; a interculturalidade crítica; o suleamento e as teorias do currículo. Para tanto, nesta pesquisa documental e interpretativa, nossa proposta foi identificar se a epistemologia presente nos PPC é SULEada ou NORTEada, isto é, voltada às vozes do Sul ou age em prol dos saberes do Norte, os quais são hegemônicos, portanto, de natureza eurocêntrica. Identificamos, a partir do *corpus* analítico, que o ato de sulear a educação linguística do espanhol nesses currículos é uma prática presente, ainda que os documentos analisados não prescrevam epistemes suleadoras.

Palavras-chave: Decolonialidade; Interculturalidade; Currículo; Espanhol.

Title: Souther views on the spanish language education: curricular analysis of Spanish Language courses at UFS

Abstract: This work, included in the Applied Linguistics (AL) area, comes from a research that analyzed the Pedagogical Projects of Courses (PPC) in the in-person modality of the Portuguese and Spanish Languages course and the Spanish Language course from the Federal University of Sergipe. The analysis is based on the confluence of contemporary assumptions of AL, such as: the decolonial studies; the postulates of intercultural education; the critical interculturality; the SOUTHing and the curriculum theories. To do so, in this document and interpretive research, our proposal was to identify if the epistemology present in the PPC is SOUTHed or NORThed, i.e., directed to the South voices or in favor of the North knowledges, which are hegemonic, and therefore, from eurocentric nature. We identified, based on the analytical *corpus*, that the act of SOUTHing the Spanish language education in these curriculums is a present practice, even though the analyzed documents do not prescribe SOUTHing epistemes.

Keywords: Decoloniality; Interculturality; Curriculum; Spanish.

¹ Doutora em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras e do PPG em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0977-2221>. E-mail: doris@academico.ufs.br.

² Mestranda em Letras pelo PPG em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Professora substituta do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5155-7157>. E-mail: jakellinyalmeida@hotmail.com.

Considerações iniciais

Este artigo, situado na área da Linguística Aplicada (LA), apresenta parte dos resultados de pesquisa³ realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O projeto intitula-se ‘Decolonialidade e interculturalidade crítica na formação de professores de espanhol: suleando pesquisas e práticas curriculares na universidade’, e foi dividido em dois planos de trabalho. Para este artigo, apresentamos o Plano ‘Vozes decoloniais e interculturais na educação linguística em espanhol’, que investigou a presença de práticas decoloniais e interculturais na educação linguística em espanhol no currículo dos cursos de Letras Português/Espanhol e de Letras/Espanhol, e, para tal, analisou os Projetos Pedagógicos dos Cursos (doravante PPC) presenciais em Letras Português-Espanhol (2007) e Letras Espanhol (2013), da UFS.

A LA é uma ciência social que passou por diversas mudanças paradigmáticas, focando em questões relativas à linguagem e, neste trabalho, partimos do viés transgressivo pensado por Pennycook (2006) que propõe desafiar os limites epistemológicos que, muitas vezes, determinam os modos de pensar e fazer ciência. Concomitantemente, compartilhamos do caráter indisciplinar da LA proposto por Moita Lopes (2006) que visa interferir na realidade social, na medida em que propõe pesquisas e práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com as necessidades sociais dos sujeitos envolvidos, compreendendo a linguagem como discurso construído socialmente.

Nas confluências epistemológicas, partimos dos estudos decoloniais e da interculturalidade crítica e pretendemos ouvir as vozes de grupos subalternizados, confrontando concepções segregadoras instauradas nas estruturas sociais. Ao se tratar de uma pesquisa cujo foco é a educação linguística em espanhol e a análise de currículos, ainda é possível identificar a hegemonia do espanhol europeu nas produções intelectuais vinculadas à linguagem. Como nos livros didáticos, por exemplo, nos quais Souza (2018) identificou as produções culturais da Argentina em primeiro lugar, no aspecto quantitativo, o que denominou de nova hegemonia – enquanto a Espanha ficou em segundo lugar.

Com isso, o nosso posicionamento é de problematizar leituras cujas perspectivas são eurocêntricas e, consequentemente, hegemônicas. Pensando em contemplar a diversidade epistemológica na educação, estabelecemos diálogos a partir do conceito de suleamento, que se preocupa com as ontoepistemologias que se encontram às margens, isto é, subalternizadas, periféricas e marginalizadas.

Trilhando essa linha indisciplinar, Moita Lopes (2013) observou a necessidade de problematizar os construtos da vida contemporânea e, valendo-se das produções de Milton Santos (2000) e Sousa Santos (2006), chama atenção ao enxergar que as respostas, para compreender os conhecimentos centrais e silenciados, estão no Sul. Nesse caminho, Silva Junior e Matos (2019) afirmam que o físico brasileiro Marcio D'Olne Campos, em 1991, foi

³ O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Edital n.º 02/2019 COPES/POSGRAP/UFS. PVD7370-2019. Aprovado pelo Comitê de Ética - Número do Parecer: 3.677.276

quem cunhou o termo referindo-se às representações espaciais de orientação entre o eixo Norte-Sul e, mais tarde, Paulo Freire (1992) fez uso deste vocábulo, citando Campos (1991), referindo-se à educação quanto ao espaço de fala designado às/-aos estudantes, e refletiu sobre a quem favorecia e desfavorecia os poderes instaurados.

Dito isso, compreendemos que esse Sul não é exclusivamente geográfico, mas epistemológico. Isso porque essa práxis tem potencialidade de promover debates não homogeneizantes, uma vez que sua óptica é voltada às vozes e aos corpos que vivem nas margens, neste caso, assumindo a posição das/os que se localizam no Sul. Assim, ao partirmos de saberes relegados, como de povos indígenas, africanos, afrodescendentes, ciganos, LGBTQI+, imigrantes e outros, estamos SULEando, ou seja, possibilitando que as vozes desses grupos marginalizados – que concebemos como integrantes das vozes do Sul – também sejam ouvidas. Desse modo, compreendemos tal como Meneses e Bidaseca (2018) que trabalhar com saberes suleados é assumir um posicionamento de luta e resistência de grupos sociais oprimidos, isto é, incluir conhecimentos que sempre foram negados pela ótica colonial.

Destarte, se há negação em reconhecer os conhecimentos periféricos, isso está interligado com a estrutura colonial em que estamos inseridas/os. Em detrimento desse contexto colonizado, a ciência é produzida a partir dessa realidade de colonialidades e, consequentemente, as universidades reproduzem essa concepção na modernidade. Consideramos, portanto, que para o Sul epistemológico estar presente nas academias é necessário, também, que os currículos estejam de acordo com as perspectivas decoloniais. Concebendo isso, enquanto as Epistemologias do Sul propõem diálogo e justiça cognitiva, as epistemologias do Norte são uma política de reconhecimento eurocêntrica, hegemônica e de impacto colonial (SOUZA SANTOS, 2018).

O presente artigo se divide em quatro seções além destes aspectos introdutórios e as considerações finais. Na primeira seção, fundamentamos a análise com base na perspectiva intercultural e decolonial direcionando nossa abordagem epistêmica ao suleamento. Na segunda seção, apresentamos as teorias do currículo. Na terceira seção, os procedimentos metodológicos e, na quarta, os resultados e discussões desta investigação científica.

A Perspectiva Intercultural e Decolonial

Entendemos que a Linguística Aplicada contemporânea dialoga com a perspectiva intercultural, sendo de natureza antisegregadora e antirracista. Walsh (2009) chama atenção à diversidade étnico-cultural e às construções coloniais que as sociedades estão sujeitas pelas suas estruturas, bem como a interculturalidade crítica que parte do ponto de vista estrutural-colonial-racial:

(...) la interculturalidad debe ser entendida como diseño y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado a la construcción entre todos de una sociedad racialmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (WALSH, 2009, p. 4).

Dito isso, ao identificarmos a diversidade não a reconhecemos por si só, mas a enxergamos como uma construção social dentro de uma determinada estrutura racialmente hierárquica e, portanto, colonizada. A relação desse processo de decolonizar (e aqui usamos como verbo para afirmar que esse processo paulatino é, de fato, uma ação) é direcionada à decolonialidade epistemológica que consideramos ser relevante para os currículos onde há epistemes privilegiadas em relação a outras.

Entretanto, para compreendermos a decolonialidade é necessário falarmos sobre o que constrói as colonialidades. De acordo com Quijano (2007), sociólogo peruano, colonialismo e colonialidade são conceitos distintos apesar da relação entre eles. O colonialismo se refere ao controle imposto pela autoridade política, enquanto a colonialidade é de caráter mais duradoura e forjada a partir do colonialismo. Concomitantemente, Maldonado-Torres (2007) afirma:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Assim, o colonialismo vai além de um controle político temporal e suas marcas persistem na versão da colonialidade, pois ela é um mecanismo de subalternidade moderna que classifica, por meio da hierarquização, os grupos sociais. Dessa maneira, as concepções subalternizadas de raça, gênero, classe social, cultura e tudo que possui potencial de segregação são de natureza colonial e se mantêm presentes na forma de colonialidades.

Para este trabalho, selecionamos as colonialidades do poder, do saber e do ser. Quijano (2005) propôs o conceito de colonialidade do poder que está relacionado ao domínio invasivo ao imaginário do outro, isto é, o discurso imposto pelo colonizador emerge profundamente à estrutura social do colonizado. Enquanto a colonialidade do saber está relacionada à negação da produção do conhecimento não-europeu a qual assume postura de rejeição ao intelecto e história de determinados povos, tratando-se dos saberes do Norte que estão em posição de validar ou invalidar os saberes do Sul.

Em consonância, Fanon (1961, p. 3) afirma que o colonizado é definido pelo discurso do colonizador como um “elemento corrosivo, destruidor de tudo que o cerca, capaz de desfigurar tudo ao que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas [...]”⁴. Dessa maneira, o que está relacionado à episteme dos grupos subalternizados é desvalorizado, negado e invisibilizado, inclusive, dentro do âmbito dos estudos acadêmicos (BALLESTRIN, 2013; KLEIMAN, 2013).

É partindo dessa concepção de subalternidade epistêmica que foi e é pensada a

⁴ Tradução do texto: “Elemento corrosivo, destructor de todo lo que está cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar todo lo que se refiere a la estética o la moral, depositario de fuerzas maléficas [...]”.

colonialidade do ser desenvolvida, inicialmente, por Maldonado-Torres (2007), na qual Walsh (2005) observa como as demais colonialidades são refletidas interseccionalmente⁵ na sociedade. Portanto, nesta concepção de colonialidade, estamos lidando com os povos que sofrem violência epistêmica na modernidade colonial, isto é, na sociedade contemporânea e dita globalizada (SOUZA SANTOS, 2018). Partilhamos a mesma ideia de Pennycook (1998, p. 43) quando afirma que “o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses”. De fato, houve um interesse perverso, por trás da colonialidade, em desmoralizar, desculturarizar e demonizar determinados grupos étnicos.

Dessa maneira, a interculturalidade e a decolonialidade caminham juntas para a construção de sociedades e, por consequência, currículos que tensionem as estruturas sociais e a maneira como foram erguidos, estando “abertas às epistemes produzidas por diversos grupos étnicos-culturais, pensando o conhecimento a partir da América Latina” (MATOS, 2020, p. 94). Na próxima seção, trataremos sobre as teorias do currículo e suas relações com os processos ontoepistemológicos que abordamos.

As Teorias do Currículo

O currículo é um documento decorrente de uma escolha, a qual definirá quais conhecimentos devem ser selecionados e estudados. As teorias do currículo buscam o porquê de determinados conhecimentos serem aceitos e outros não, e nós questionamos quais são os conhecimentos validados nesse documento. Segundo Silva (2019), a primeira proposta de investigação, tendo os currículos como objeto de estudo, ocorreu, provavelmente, na década de 1920 nos Estados Unidos, período marcado pelos movimentos imigratórios, crescimento de indústrias e escolarização, bem como seus novos modos administrativos. Nesse contexto, surgiu uma das primeiras definições de currículo, proposta por Bobbitt, como apresenta Silva:

[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. [...] No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril (SILVA, 2019, p. 12).

Dessa maneira, as indústrias são as instituições escolares e o produto a ser modificado/moldado são as/os estudantes. Nessa perspectiva, o currículo visa exclusivamente resultados efetivos ligados à economia, as/os estudantes são vistas/os como futuras/os adultas/os trabalhadoras/es. Hoje, essa perspectiva é conhecida como uma estrutura curricular fordista (SANTOMÉ, 2011).

Santomé (2011) afirma que a única cultura adotada pelas instituições acadêmicas, para produção dos currículos, é construída a partir das classes e grupos sociais dominantes. Esses

⁵ A interseccionalidade é uma ferramenta teórica e metodológica, que foi cunhada por Kimberlé Crenshaw, pesquisadora afro-norte-americana, há mais de 30 anos, a qual reconhece a natureza das opressões de racismo, capitalismo e patriarcado como inseparáveis (AKOTIRENE, 2019).

mecanismos são oriundos da ótica colonial e impedem que os povos pertencentes aos grupos étnicos oprimidos modifiquem as estruturas sociopolíticas, afinal eles são interiorizados nas camadas sociais. Isso é refletido nos currículos como vimos, por exemplo, nas escrevivências⁶ e pesquisas de bell hooks, docente preta norte-americana que estudou em instituições, de ensino básico e superior, nas quais os currículos não acolhiam os grupos periféricos. hooks (2013) teve, porém, professoras/es que transgrediram os limites e que ensinaram às/aos estudantes a arte da transgressão e transformaram a abordagem de aprendizagem possibilitando visibilidade e alternativas para vozes suleadas.

Embora não seja considerada uma teoria do currículo, contou-se também com a noção de currículo oculto. Esse currículo “é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2019, p. 78). Essas aprendizagens, de acordo com a perspectiva crítica, estão voltadas às práticas educacionais, como as atitudes, comportamentos, valores e orientações que possibilitem o funcionamento das camadas sociais. Por exemplo, quem se localiza na classe operária irá aprender a desenvolver suas funções de acordo com seu papel – atualmente, no âmbito das teorias pós-críticas, também é possível refletir sobre as dimensões de gênero, identidades, raça e outras questões que envolvem as construções sociais (SILVA, 2019).

As teorias do currículo são diversas, mas foi com as teorias críticas, sobretudo aquelas de vertente marxistas, que aprendemos que o currículo é uma construção social e, definitivamente, um espaço de poder. Já as teorias pós-críticas desconfiam de qualquer posicionamento que se diz finalmente livre de poder, para elas há transformações e mudanças de poder, pois “[n]as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2019, p.149). Dessa maneira, o currículo é um documento de construção identitária e de relações de poderes.

Por fim, como aponta Kleiman (2013), ao relacionar os saberes do sul e a ciência estudada/prodizada no âmbito acadêmico, as universidades costumam trabalhar com currículos ossificados os quais, geralmente, não contemplam a epistemologia periférica. Do mesmo modo, Matos (2020), ao observar os conhecimentos presentes nos currículos à educação linguística da língua espanhola, salienta que a ausência das abordagens transdisciplinares nos currículos de espanhol promove que esses documentos sejam engessados no que tange à educação linguística intercultural e decolonial. Ao considerarmos essa realidade, neste artigo, analisamos dois currículos, voltados à formação de professoras/es de espanhol, nos quais tivemos como foco a identificação da natureza suleadora (ou não) da epistemologia presente em seus ementários.

⁶ Termo cunhado por Conceição Evaristo que se refere à escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, das experiências das/os autoras/es de grupos étnicos oprimidos.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa documental e exploratória propôs a identificação das abordagens suleadoras na educação linguística intercultural e as possibilidades de uma pedagogia decolonial do espanhol – ou a ausência dessas abordagens – nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras Português-Espanhol (resolução nº 58/2007, vespertino) e Letras Espanhol (resolução nº 30/2013, noturno), cuja modalidade é presencial, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus São Cristóvão. Para tanto, partimos dos postulados dos estudos decoloniais, interculturais e das bases indisciplinares e transgressivas da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006).

Os Projetos Pedagógicos Curriculares são constituídos na seguinte sequência: os objetivos gerais para a formação dos discentes e futuras/os professoras/es; os objetivos específicos; e as características almejadas para o desenvolvimento da/o graduanda/o – embora utilizem nomenclaturas distintas, no PPC de 2007 “como enfoque” e no PPC de 2013 “como perfil” ambos se referem às características para a/o graduanda/o; as competências e habilidades a serem adquiridas pela/o licencianda/o: com relação à formação pessoal, com relação ao campo linguístico e, por último, com relação ao ensino. Além dessas informações, são apresentados os pesos, por área de estudo, como ingressar nos cursos, a carga horária para habilitação, exames de proficiência, os créditos e a estrutura curricular – núcleo de conteúdos específicos, profissionais e complementares – bem como outros aspectos administrativos.

Em seguida, a estrutura curricular do curso é apresentada, cuja ementa compõe o *corpus* desta pesquisa. Selecionei as disciplinas de aquisição linguística, que correspondem aos primeiros períodos dos cursos, sendo os três primeiros de Letras Espanhol e os quatro primeiros de Letras Português-Espanhol. A saber, do curso de Letras Português-Espanhol (2007): Língua Espanhola I, II, III e IV, Compreensão e Expressão Oral I, e Espanhol Instrumental. Do curso de Letras Espanhol (2013): Teoria e Prática de Língua Espanhola I, II e III, e Prática Oral de Língua Espanhola I, II e III.

Constituímos, também, um questionário composto por seis perguntas, enviado por e-mail, em março/2020, para onze (11) professoras/es, integrantes do Colegiado de Espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) da UFS, docentes que lecionam ou lecionaram as disciplinas, sendo cinco (5) substitutas/os e seis (6) efetivas/os. Disponibilizamos o prazo de três (3) semanas para recebermos os questionários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente preenchidos e tivemos o retorno de dez (10) docentes/participantes. Para este artigo, selecionamos as questões um e dois, cujas respostas são pertinentes para discorrermos sobre o recorte dessa discussão: [1] identificar se a epistemologia proposta pelas ementas das disciplinas de espanhol contempla uma educação linguística decolonial/intercultural e, [2] verificar, se de acordo com as/os docentes as abordagens indisciplinares e transgressivas, isto é, suleadoras, possuem espaço em suas aulas.

Em síntese, os passos metodológicos foram: (I) Leitura do arcabouço teórico juntamente com a observação dos PPC; (II) Análise parcial dos PPC concatenando com as

teorias e revisão da bibliografia; (III) Elaboração dos questionários a partir dos conceitos teóricos; (IV) Envio dos questionários para as/os professoras/es voluntárias/os; (V) Observação das respostas obtidas por meio dos questionários; (VI) Análise final dos PPC concatenando com os postulados contemporâneos da LA; (VI) Relacionar os resultados gerados por meio da análise dos PPC às respostas dos questionários; (VIII) Escrita dos dados da pesquisa; (IX) Recorte dos dados gerados para escrita deste artigo.

Resultados e Discussões

Ao retomarmos os objetivos gerais dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (2007 e 2013) observamos que eles propõem formar profissionais interculturalmente competentes. Consideramos tal assertiva relevante, posto que a interculturalidade é uma possibilidade de trilhar novos caminhos educacionais. Quanto aos objetivos específicos, no PPC de Letras Português-Espanhol (2007), ocorre a retomada da interculturalidade, mas não está presente no projeto de Letras Espanhol (2013) que foi elaborado mais recentemente, o que, consequentemente, requer que esteja mais atualizado.

Análise do Ementário

Nesta análise buscamos identificar a partir da ótica decolonial se, de fato, a interculturalidade é contemplada no ementário desses documentos, tal como afirmam os objetivos. A saber:

Quadro 1 – Ementário das disciplinas

PPC	Disciplina	Ementa	CH
Letras Português-Espanhol Resolução N° 58/2007	Espanhol Instrumental	Estratégia de leitura para compreensão global de textos autênticos escritos em espanhol. Estruturas fundamentais da língua espanhola, implicadas no processo de compreensão dos textos. Estudo de vocabulário.	60h
Letras Português-Espanhol Resolução N° 58/2007	Compreensão e Expressão Oral em Língua Espanhola I	Conversação dirigida a partir de recursos escritos, auditivos e visuais e temas propostos pelo professor ou pelos alunos, em nível básico.	60h
Letras Português-Espanhol Resolução N° 58/2007	Língua Espanhola I	Iniciação ao estudo da língua espanhola através dos atos de linguagem, dos aspectos culturais e das estruturas morfossintáticas e fonéticas, em nível básico. Iniciação ao desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas básicas, priorizando a compreensão e a expressão orais.	60h
Letras Português-Espanhol Resolução N° 58/2007	Língua Espanhola II	Sequência dos estudos da língua espanhola através dos atos de linguagem, dos aspectos culturais e das estruturas morfossintáticas e fonéticas, em nível básico. Desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas priorizando a compreensão e a expressão orais.	60h
Letras Português-	Língua	Término do estudo da língua espanhola através dos atos de linguagens, em nível básico, dos aspectos culturais e	

Espanhol Resolução N° 58/2007	Espanhola III	das estruturas morfossintáticas e fonéticas. Desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas básicas, priorizando a compreensão e a expressão orais.	60h
Letras Português- Espanhol Resolução N° 58/2007	Língua Espanhola IV	Estudo da língua espanhola através dos atos de linguagens e dos aspectos culturais e das estruturas morfossintáticas, em nível intermediário. Desenvolvimento das quatro habilidades priorizando a compreensão e a expressão escritas.	60h
Letras Espanhol Resolução N° 30/2013	Teoria e Prática de Língua Espanhola I	Estudo inicial dos aspectos culturais , linguísticos e pedagógicos da língua espanhola. Linguagem em uso: Formas verbais do indicativo e do imperativo a partir da perspectiva dos gêneros discursivos com predominância de características textuais descritivas. Desenvolvimento da produção/compreensão oral e escrita. Elementos de Educação Linguística.	90h
Letras Espanhol Resolução N° 30/2013	Teoria e Prática de Língua Espanhola II	Desenvolvimento do estudo dos aspectos culturais, linguísticos e pedagógicos da língua espanhola. Linguagem em uso: Formas verbais do indicativo a partir da perspectiva dos gêneros discursivos com predominância de características textuais narrativas. Aperfeiçoamento da produção/compreensão oral e escrita. Elementos de Educação Linguística.	90h
Letras Espanhol Resolução N° 30/2013	Teoria e Prática de Língua Espanhola III	Desenvolvimento do estudo dos aspectos culturais, linguísticos e pedagógicos da língua espanhola. Linguagem em uso: Formas verbais do subjuntivo a partir da perspectiva dos gêneros discursivos com predominância de características textuais argumentativas. Aperfeiçoamento da produção/ compreensão oral e escrita. Elementos de Educação Linguística.	90h
Letras Espanhol Resolução N° 30/2013	Prática Oral de Língua Espanhola I	Práticas introdutórias da expressão e compreensão orais em língua espanhola. Noções de Pragmática. A linguagem em uso: produção de textos orais. Elementos de Educação Linguística.	30h
Letras Espanhol Resolução N° 30/2013	Prática Oral de Língua Espanhola II	Práticas de desenvolvimento da expressão e compreensão orais em língua espanhola. Noções de Pragmática. A linguagem em uso: produção de textos orais. Elementos de Educação Linguística.	30h
Letras Espanhol Resolução N° 30/2013	Prática Oral de Língua Espanhola III	Práticas de aperfeiçoamento do desenvolvimento da expressão e compreensão orais em língua espanhola. Noções de Pragmática. A linguagem coloquial em uso: produção de textos orais. Elementos de Educação Linguística.	30h

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos (2007; 2013) grifos nossos.

Iniciaremos pelo ementário do curso de Letras Português-Espanhol (2007), especificamente pela ementa da disciplina de *Espanhol Instrumental* e, mais adiante, incluiremos as disciplinas do curso de Letras Espanhol (2013). Essa primeira disciplina, a qual se dedica às técnicas de leitura e interpretação e que, por isso, há possibilidade de trabalhar com vários gêneros, é mais propensa a abordagens de diversas sociabilidades humanas. Além disso, compõe a carga horária do primeiro período, o que possibilitaria uma desaprendizagem

(FABRÍCIO, 2006) dos paradigmas sociais ainda nos primeiros anos do curso. Contudo, na ementa não reconhecemos a presença epistêmica de discussões críticas e, consequentemente, a ausência de abordagens que evidenciem o suleamento epistemológico.

O mesmo ocorre com a disciplina *Compreensão e Expressão Oral em Língua Espanhola I*, do terceiro período, no que concerne aos saberes descritos na ementa. Essa disciplina é dedicada à comunicação oral em espanhol e, por isso, dispõe de maiores possibilidades de abordagens suleadoras. Além disso, a ementa apresenta que os temas devem ser propostos pelas/os professoras/es e estudantes, mas como assegurar que as temáticas serão suleadas em prol de romper o monopólio do saber nas universidades? (KLEIMAN, 2013). Os grupos minoritizados⁷ possuem saberes que fogem da hegemonia epistêmica e, por essa razão, são descartados no processo de seleção dos currículos (SILVA, 2019). Um/a docente que não adota uma perspectiva decolonial, tal como a interculturalidade crítica, provavelmente não suleará as temáticas propostas. Compreendemos, tal como Matos (2014), que não é suficiente a temática/material didático ser potencialmente intercultural se a/o docente não adota tal perspectiva. Desse modo, identificamos uma incógnita acerca dos conhecimentos a serem trabalhados nessa disciplina. Igualmente acontece com as disciplinas Prática Oral de Língua Espanhola I, II e III, do curso de Letras Espanhol (2013), uma vez que essas também não contemplam nenhuma abordagem de natureza indisciplinar.

Quanto às disciplinas que se dedicam com exclusividade aos aspectos descritivos da linguagem, do curso de Letras Português-Espanhol (2007), estão as de *Língua Espanhola I, II, III e IV*. Elas possuem ementas repetitivas e focam exclusivamente na iniciação, sequência, término dos estudos iniciais da língua espanhola e iniciação da morfossintaxe da língua. Propõem vincular esses estudos ao desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas básicas, priorizando a compreensão e a expressão oral. O mesmo teor repetitivo ocorre com as disciplinas *Teoria e Prática de Língua Espanhola I, II e III*, do curso de Letras Espanhol (2013); entretanto, nessas últimas são adicionadas a afirmativa de “aspectos culturais” e acrescentou-se, também, o estudo de elementos voltados à educação linguística do espanhol.

Não há questionamentos no trato dos aspectos descritivos da linguagem, desse modo, concordamos que, de fato, é preciso trabalhar as normas e variações linguísticas nestes cursos. Afinal, estamos falando de uma licenciatura que propõe formar futuros profissionais da área. No entanto, não significa dizer que pelo fato das disciplinas trabalharem a estrutura da língua devem ser estruturalistas.

Observamos que nas ementas dessas disciplinas apresentam “aspectos culturais” como parte das epistemes vinculadas às sociabilidades humanas. Dessa maneira, tal como Mendes (2010), questionamos o que vem a ser “cultura” por esses documentos ou pela/o docente que fará uso deles, uma vez que deixa a cargo da/o professora/or a perspectiva cultural a ser abordada. A falta de especificidade dos saberes, nos currículos, é uma ferramenta de manutenção do silenciamento histórico das vozes do Sul (BALLESTRIN, 2013). Isso porque as instituições educacionais, portanto as/os professoras/es, servem como

⁷ Compreendemos que minoritário se refere ao número de falantes, e minoritizado ao lugar de subalternidade ocupado impositivamente (SILVA JUNIOR; MATOS, 2019).

mecanismos para des/legitimar conhecimentos (KLEIMAN, 2013). E quais conhecimentos são silenciados? E, no caso da língua espanhola, como afirmar que esses documentos asseguram as vozes do Sul se não há prioridade nas abordagens propostas pelas ementas?

Como dito anteriormente, a invalidação das epistemologias dos diversos grupos minoritizados é fruto europeu, isto é, oriundos das colonizações; as crenças e os costumes dos povos originários dos diversos países africanos foram demonizados e imoralizados, por invenções eurocentradas (FANON, 2003; BELLESTRIN, 2013), do mesmo modo ocorre com outros grupos marginalizados. Essa rejeição epistemológica reduz grupos étnicos categorizando-os como primitivos e irracionais (FANON, 1961; WALSH, 2005), logo, refere-se à colonialidade do saber (QUIJANO, 2005). Dessa maneira, é estrutural que as ementas dos cursos sejam colonialistas dando exclusividade às epistemes do Norte.

Análise dos Questionários

Para este trabalho, selecionamos as respostas da primeira e segunda pergunta de um questionário de seis perguntas cujas respostas são das/os professoras/es responsáveis pelas disciplinas de aquisição linguística do espanhol dos cursos de Letras, focados na formação de futuras/os professores de espanhol, da UFS:

Quadro 2 – Respostas da primeira pergunta do questionário

Pergunta:	
Você considera que as ementas das respectivas disciplinas ministradas contemplam a educação linguística decolonial/intercultural ou o ensino das literaturas hispânicas por uma perspectiva decolonial/intercultural: () Sim () Em partes () Não	
Justifique:	
Prof/ª	Resposta
P1	(Em partes) As ementas precisam ser, normalmente, muito objetivas, o que, muitas vezes, deixam conteúdos sistêmicos em maior evidência. No entanto, é possível contemplar a educação linguística decolonial/intercultural em toda a disciplina a partir do material usado pelo professor, bem como sua didática. Assim, ainda que não esteja explícita na ementa, a educação linguística decolonial/intercultural pode ser contemplada em toda a disciplina, a depender do professor.
P2	(Em partes) As ementas das disciplinas de ‘língua’ são mais focadas em questões estruturais da língua, sobretudo as do currículo vespertino, porém, há a possibilidade de inserção “dos aspectos culturais”, conforme as ementas. Nas disciplinas de ‘espanhol instrumental’, ‘prática oral’ e ‘compreensão e expressão oral’ não há menção às questões relativas à cultura, muito menos para o desenvolvimento da educação linguística intercultural/decolonial, porém, há maior liberdade para o desenvolvimento do idioma que as demais disciplinas, por não focar em questões estruturais da língua. Assim, mesmo não havendo a previsão explícita de se trabalhar aspectos decoloniais/interculturais nas disciplinas que trabalhei, é possível que o professor explore tais aspectos por meio dos textos e temas selecionados em todas as disciplinas de língua. Entendo assim, que as ementas apesar de não contemplar a educação linguística decolonial/intercultural de maneira explícita, abre possibilidades para seu trabalho nas disciplinas da UFS.
P3	(Em partes) Acredito que em partes sim já que o professor pode optar por, em suas

	aulas, abordar também a pluralidade de grupos subalternizados. No entanto, no caso das literaturas a situação é diferente já que temos uma quantidade enorme de disciplinas para abordar somente a literatura espanhola e toda a literatura hispano americana é vista em 4 matérias. Temos Literatura espanhola I, II, III, IV, mas não temos Literatura argentina, mexicana ou peruana por exemplo.
P4	(Não) Os temas das ementas são ainda generalistas e não se relacionam a temas específicos ou mencionam as questões referentes à decolonialidade.
P5	(Sim) Acredito que as disciplinas que ministrei contemplam a educação linguística decolonial/intercultural uma vez que buscam trabalhar os conteúdos de forma que haja respeito às diversas culturas. Isso contribui para a formação de professores e professoras de espanhol.
P6	(Em partes) [1] Penso que as ementas existentes do curso de Português/Espanhol não contemplam a educação linguística decolonial/intercultural; já as ementas do Projeto político pedagógico do curso de Letras Espanhol, reformulado, contempla, em parte, essa perspectiva, principalmente nas disciplinas de Linguística Aplicada. [2] No entanto, como a grande maioria dos professores ministram disciplinas nos dois cursos (Letras Português/Espanhol e Letras Espanhol); os docentes identificados a perspectiva da educação linguística decolonial/intercultural, na prática, incorporam-na ao planejamento e atividades de suas disciplinas. [3] No novo Projeto político pedagógico, em andamento, mas que ainda não foi aprovado pelas instâncias superiores da universidade, espera-se obter um avanço em relação à implementação dessa perspectiva.
P7	(Não) As ementas das disciplinas são bastante superficiais em muitos aspectos, entre eles, a perspectiva decolonial/intercultural. Quem sabe pelos planos políticos pedagógicos o dos cursos serem antigos, eles não abarcam vertentes mais contemporâneas da linguística aplicada.
P8	(Em partes) Dentre as disciplinas ministradas, nem todas elas têm ementas que expressamente contemplam a educação linguística e literária decolonial/intercultural. Em alguns casos, se prevê o estudo de aspectos, inclusive, culturais em língua espanhola, mas não há clareza para uma proposta intercultural , sobretudo no caso da disciplina de literatura por mim ministrada.
P9	(Em partes) Digo em partes, pois na verdade a conduta do(a) docente que dita os rumos da disciplina. Por exemplo, na ementa pode contemplar tais tópicos, mas o(a) docente pode apenas mencionar sem aprofundar.
P10	(Em partes) A perspectiva intercultural me parece mais presente nas ementas das disciplinas que ministrei que a decolonial.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Nesta pergunta as/os professoras/es responderam, de acordo com suas perspectivas, se consideram que as ementas contemplam reflexões que direcionem aos olhares decoloniais e interculturais. Dentre essas/es professoras/es, sete (7) declararam que consideram as ementas dos PPC (2007-2013) interculturais/decoloniais “em partes”, duas/dois (2) consideram que “não” e apenas uma/um (1) professora/or declarou que “sim”. Partindo dessas declarações, observamos que todas as/os professoras/es que declararam “em partes” consideram que as ementas não possibilitam abordagens que contemplem, de maneira específica, uma educação decolonial/intercultural. Entretanto, segundo algumas/os professoras/es responderam, elas/eles costumam inserir temáticas que problematizam os construtos sociais da vida contemporânea.

Percebemos que nas respostas das duas únicas professoras que responderam “não”,

P4 e P7, elas/es desconhecem por absoluto que exista uma abordagem decolonial/intercultural nas ementas dos PPC. P5 foi a/o única/o que declarou “*sim*”, sua resposta, porém, afirma que ela/e se baseou em suas aulas e não, necessariamente, nas ementas. Consideramos que é de extrema relevância as considerações das/os docentes uma vez que é a partir desses documentos que as/os professoras/es dos cursos de Letras, voltados ao espanhol, da UFS irão nortear ou suleuar suas aulas.

Para que façamos uma discussão de maneira mais detalhada, de acordo com P1 e P2 o currículo é decolonial/intercultural em partes e, embora não estejam explícitas tais perspectivas nas ementas, é possível, a partir da/o professora/or e pelo material utilizado, ser contemplada em qualquer disciplina. Concordamos com P1 quando afirma que depende, em grande parte, da/o professora/or tais perspectivas serem contempladas no processo de educação, visto que concordamos que a interculturalidade/decolonialidade não existe por si só nas temáticas e materiais, mas o direcionamento adotado pelo docente implica se a educação linguística será norteada ou suleada. No caso da/o P2, acrescentamos que, assim como nós, comprehende que disciplinas que focam na compreensão e expressão da língua há maior liberdade para trabalhar com aspectos culturais, uma vez que não precisa abordar, de maneira específica, os aspectos estruturais da língua.

P3 menciona os grupos subalternizados como exemplo a ser esmiuçado no âmbito educacional da linguagem, o que consideramos de extrema relevância uma vez que “advoga a necessidade de construir conhecimentos que contemplem as vozes [epistemológicas] do sul” (KLEIMAN, 2013, p. 40). Já P6 fez três afirmativas, [1] que as ementas do PPC de Letras Português/Espanhol (2007) não contemplam a educação linguística decolonial/intercultural, mas as ementas do PPC de Letras Espanhol contemplam, em parte, essa perspectiva, principalmente nas disciplinas de Linguística Aplicada.

É perceptível que disciplinas como Análise do Discurso, Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira III e outras, que são intimamente de natureza crítica, propõem um viés decolonial. Entretanto, neste trabalho, o foco é o ementário das disciplinas de aquisição e não as demais do currículo. Além disso, no currículo de Letras Português-Espanhol (2007) essas duas disciplinas são ofertadas, de maneira optativa, pelo Departamento de Letras Vernáculas (DLEV). P6 afirma, também, que [2] a maioria das/os professoras/es geralmente ministram disciplinas similares em ambos os cursos e, dessa forma, conseguem aplicar as perspectivas decoloniais tanto nas disciplinas do currículo de 2007 como no de 2013. Isso sugere que, na prática, está sendo contemplada uma justiça cognitiva nas aulas de língua espanhola nos cursos de Letras da UFS, ou seja, o suleamento.

Além disso, P6 afirma [3] que os PPC estão em processo de reformulação e que novos modos de pensar serão implementados. P7 e P4 são as/os únicas/os que reconhecem as ementas como não decoloniais e interculturais. De acordo com P4 as temáticas das ementas são ainda generalistas, sem menção às questões voltadas à decolonialidade. Contudo, chamamos atenção nesse aspecto: não há necessidade que estejam presentes os termos “decolonialidade ou interculturalidade crítica”, mas que os conhecimentos sugeridos pelas ementas possibilitem que as discussões sejam de natureza “pós-crítica”. Se há espaço para

que vozes subalternas e marginalizadas sejam escutadas, há viabilidade para que saberes do Sul epistêmico do espanhol sejam direcionados de maneira potencialmente decolonial/intercultural.

Ainda sobre a característica generalizada, notada por P4, essa é uma dificuldade existente nas ementas, a sumarização das ideias é algo que impede a especificação epistêmica nesses documentos. E, a partir disso, retomamos Ballestrin (2013) quando afirma que a falta de especificidade da epistemologia é um mecanismo do silenciamento histórico das vozes do Sul em prol da hegemonia dos saberes. Adverso a isso, a/o P5 afirma que as ementas são decoloniais e interculturais, entretanto notamos que ela/e faz essa afirmação baseando-se em suas aulas e não com base no ementário das disciplinas.

A resposta de P8 dialoga com as respostas das/os docentes anteriores, uma vez que afirma que dentre as disciplinas que ministrou nem todas as ementas são evidentes quanto às abordagens decoloniais e interculturais. Contudo, de acordo com nossa análise, identificamos que nenhuma das ementas, as quais nos propomos a analisar, apresentam, como sugestões para a educação linguística do espanhol, epistemes que contemplam perspectivas de naturezas decoloniais/interculturais.

Por fim, a resposta da/o professora/or P9 está alinhada à de Matos (2014) ao afirmar que não basta o material didático ser intercultural se a/o professora/or não partir de tal perspectiva. Já P10 afirma: “A perspectiva intercultural me parece mais presente nas ementas das disciplinas que ministrei que a decolonial”. Essa afirmativa parte de um entendimento, aparentemente, confuso acerca dessas duas epistemologias, embora a/o docente possa partir de outra natureza intercultural, tal como mencionou Walsh (2009) ao explicar, também, a interculturalidade relacional e funcional. Nesta pesquisa, como dito anteriormente, fazemos uso da interculturalidade crítica que parte de uma lógica a qual comprehende a sociedade a partir da óptica estrutural-colonial-racial e busca combatê-las (WALSH, 2009) e, do mesmo modo, acontece com a decolonialidade.

Dessa maneira, a decolonialidade não difere da interculturalidade crítica uma vez que partem do mesmo viés epistêmico e seguem o mesmo percurso no que tange as problematizações da vida contemporânea. Ambas recorrem às vozes do sul para buscar compreender as interferências das colonialidades e, do mesmo modo, consideram os saberes e culturas que são subalternizados pelo conhecimento ocidental branco. Portanto, elas partem da mesma matriz epistêmica que, em síntese, enxergam os problemas relativos à linguagem como oriundos das colonialidades.

Quadro 3 – Respostas da segunda pergunta do questionário

Pergunta: Em seus Planos de Curso e aulas você costuma adicionar conteúdos que contemplam uma pedagogia decolonial/intercultural? Comente.	
Prof/ª	Resposta
P1	Sempre busquei trabalhar sob uma perspectiva intercultural e com materiais interculturais, que possibilassem não só diálogos entre culturas, mas também que permitissem o (re)conhecimento e reflexão da diversidade entre pessoas, costumes e

	lugares.
P2	No geral, busco conteúdos e temas que favoreçam o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial/intercultural. Já trabalhei questões voltadas para os direitos humanos, identidade latino-americana, relações de poder, questões de gênero, raça, etnia, entre outros, que favoreçam o reconhecimento da diversidade, promovendo (ou tentando promover) a igualdade e valorizando a diferença. Evidencio a tentativa de <i>sulear</i> as pesquisas, buscando vozes não sempre privilegiadas historicamente. Por vezes, encontro resistência por parte de alguns estudantes, que possuem uma visão focada em sua ‘verdade’, não querendo admitir a possibilidade de existência da diferença. Tal resistência, muitas vezes, está pautada em princípios ‘religiosos’, reproduzindo o discurso patriarcalista e monocultural. Assim, as aulas são conduzidas de forma a sensibilizar esses alunos com outros discursos, enfatizando sempre o perigo da história única, conforme defende Chimamanda Adichie.
P3	Sim, sempre que possível tento contemplar nas minhas ementas as vozes do Sul.
P4	Sim. Em todas as disciplinas que ministro, busco tomar como base as questões interculturais, os discursos sobre as minorias que privilegiem uma educação decolonial, com o objetivo de promover debates que possibilitem ao discente compreender a complexidade da sociedade, desenvolver a capacidade crítica e posicionar-se de modo consciente sobre seu lugar na sociedade e o lugar do outro. Acredito que essa perspectiva se baseia em uma educação intercultural, construindo também um modo de pedagogia decolonial.
P5	Sempre busco trabalhar conteúdos de forma que o ensino de Língua espanhola e suas metodologias possam ir além da versão eurocêntrica, de maneira que amplie a visão dos alunos (futuros professores de espanhol) em um sentido mais crítico às questões das práticas pedagógicas. Dessa forma, eles podem reconhecer as múltiplas culturas que fazem parte da América Latina e, em um futuro, possam realizar discussões sobre essa temática em sala de aula em respeito às diversas culturas presentes no mundo hispano falante.
P6	Penso que sim, embora de forma ainda tímida, incipiente, pouco teorizada e não sistemática. Essa perspectiva se faz presente nas minhas escolhas de textos e materiais didáticos; nas propostas de pesquisa/trabalho sugeridas aos alunos, na relação com as alunas e os alunos, na convicção de que todo processo educativo deve ser um exercício de cidadania e de consciência das relações de classe existentes na sociedade capitalista que privilegia o capital em detrimento das pessoas. Reconheço que não tenho uma formação teórica na perspectiva chamada “pedagogia decolonial/intercultural” e que ainda tenho muito o que ler, refletir e aprender. Então, meu viés é a pedagogia cidadã de Paulo Freire que propõe uma relação horizontal entre quem ensina e quem aprende, o respeito às alunas e aos alunos (educandas e educandos), vistos como sujeitos históricos portadores de direitos e deveres; uma pedagogia que vê a educação como prática da liberdade e como práxis (unindo teoria à prática), instrumento para a reflexão crítica dos problemas sociais existentes (dentre eles, a opressão da classe trabalhadora; o machismo, etc) e para a ação numa sociedade dividida em classes sociais. Do meu ponto de vista, Freire já trabalhava com uma pedagogia “decolonial” (embora esse termo ainda não fosse utilizado), já que seu foco eram os “oprimidos” (a classe trabalhadora, os menos favorecidos) e sua proposta era que fossem contadas as histórias do povo, de “los de abajo” (um exemplo disso é a proposta de Freire das bibliotecas populares). Assim, nas pegadas de Freire, entendo a sala de aula dialeticamente como lugar de encontro/conflito; de voz e escuta; de aprender e ensinar; em que diferentes culturas se fazem presentes. Transportando essas ideias para a educação linguística em espanhol; o que muda é que os contextos se ampliam e surge a necessidade de refletir criticamente sobre problemas históricos/ sociais/sociolinguísticos existentes em outras

	culturas e fazer o caminho de volta, comparando e refletindo sobre sua cultura, conhecer o outro para se conhecer e, nessa prática que faço com os alunos através de textos, canções, filmes e outros materiais, ecos da pedagogia “intercultural” se fazem presente.
P7	Sim. Acho que é praticamente impossível ensinar um idioma sem tocar certos aspectos.
P8	Sim. Tendo em vista a necessidade de inserção dessa importante proposta no currículo da formação em nível superior, sempre adicionava de alguma forma a perspectiva intercultural nos Planos de Curso e nas aulas, além de estimular os alunos a perceberem a diversidade da língua e da cultura espanhola e de repensar a história em um plano decolonial à medida em que problematiza questões eurocêntricas e reducionistas.
P9	Não faço disso uma regra. Sinto a turma e quando percebo que é uma turma com pensamentos questionadores, procuro levar pautas que levem à discussão na sala de aula.
P10	Sim. Tento adicionar ao máximo, já que a interculturalidade permite ao indivíduo respeito para com a cultura do outro e até o próprio reconhecimento na cultura em que está inserido, além de legitimidade mútua. Quanto à pedagogia decolonial, eu tenho sempre a preocupação em adicioná-la nas aulas de espanhol como LA, pois sei da importância de levar mais grupos minoritários, subalternizados pela colonialidade e patriarcado como índios, mulheres, negros e LBT's, para sala de aula na formação de professores. Além disso, tento desconstruir ao máximo a hegemonia do norte valorizando e priorizando ao máximo o Sul. “Sulear” é o caminho!

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Compreendemos que decolonizar as abordagens é uma possibilidade para sulear uma alternativa e traçar novos caminhos os quais possibilitam que as vozes ocultas na e da educação sejam protagonistas. Pensando nisso, perguntamos às/aos professoras/es se elas/eles buscam contemplar temáticas decoloniais/interculturais em suas aulas. A maioria das/os docentes afirmaram que inserem em seus Planos de Curso temáticas potencialmente decoloniais/interculturais.

De acordo com P1, ela/e sempre buscou trabalhar sob a perspectiva intercultural com o intuito de possibilitar o diálogo cultural e a reflexão dos assuntos propostos. P2 afirma que já trabalhou com temáticas voltadas aos direitos humanos, identitários, gênero, étnicos e outros. Saberes os quais proporcionam o reconhecimento à diversidade humana e suleiam os discursos monoculturais. Ela/e também enfatizou o perigo da história única, tal como descreveu Chimamanda Adichie (2019). Abordagens que proporcionam a desaprendizagem (FABRICIO, 2006) de saberes monopolizados possibilitam a releitura dos conhecimentos, bem como o rompimento das verdades absolutas, decolonizando a estrutura colonizada da sociedade.

P3 foi mais sucinto em sua resposta embora afirme contemplar as vozes do Sul, assim como P7 e P9. De acordo com a resposta delas/es, toda/os indicam que inserem em seus planos de curso saberes interculturais. Entretanto, há algumas diferenças, P2 afirma que é praticamente impossível ensinar um idioma sem abordar “certos aspectos”. Essa informação é ampla a ponto de não conseguirmos restringir o que vem a ser “certos aspectos”, mas pela pergunta nos leva a compreender que a/o docente que respondeu essa pergunta aborda discussões decoloniais/interculturais em suas aulas.

Somente a/o professora/or P9 não faz disso uma regra, de acordo com ela/e primeiro é necessário “sentir a turma” e a partir do perfil das/os alunas/os, se for questionador, por

exemplo, introduz determinadas abordagens. Consideramos isso dubitável pois incluir as vozes do Sul em turmas de licenciatura de língua espanhola é fundamental, uma vez que a diversidade é uma característica linguística e cultural (PARAQUETT, 2010).

As respostas de P4, P5 e P8 coincidem por apresentarem as mesmas preocupações quanto à visão intercultural que as/os estudantes necessitam desenvolver para o exercício da docência. Com isso, as/os docentes buscam incluir os grupos segregados, bem como as discussões acerca da América Latina. Esta, inclusive, é uma alternativa que possibilita desviar o foco da Espanha (Europa) e voltar-se para o Sul epistemológico da língua estrangeira em questão. Do mesmo modo P10, amplia o seu repertório epistemológico adicionando grupos subalternizadas pela colonialidade. Nesse caso específico, a colonialidade do saber que se trata da negação epistêmica do conhecimento não-europeu (QUIJANO, 2005).

A resposta de P6 se destacou por admitir seu desconhecimento das teorias propriamente ditas como decoloniais/interculturais. Ela/e, porém, citou que acredita que suas abordagens partem de uma perspectiva relacionada à decolonialidade, uma vez que estão pautadas na pedagogia cidadã de Paulo Freire. De fato, embora Paulo Freire não utilizasse o termo decolonial, a sua proposta de educação partia de pressupostos que o aproximavam à decolonialidade (SILVA JUNIOR; MATOS, 2019).

Por exemplo, Freire (2019), em *Pedagogia do Oprimido*, aponta que os oprimidos, a partir da criticidade, vão conhecendo o sistema de opressão o qual estão inseridos. Após compreenderem a realidade opressora, o oprimido passa a ser um indivíduo em processo de libertação; embora muitas vezes o oprimido se posicione como opressor, mas este não deixa de ser oprimido (FREIRE, 2019).

Isso porque quem está em posição de oprimir comprehende que eles são os únicos considerados humanos, e isso foi observado por Fanon (1961) quando afirmou que o colonizador nega, por meio dos discursos, a humanidade do colonizado. Nós, professoras/es, devemos nos opor a tais concepções coloniais, uma vez que somos potenciais agentes da educação libertadora, tal como Freire (2019) e hooks (2013).

Considerações finais

A análise apresentada foi realizada sob a ótica dos estudos decoloniais e da interculturalidade crítica, focando na educação linguística do espanhol, mais especificamente nas questões curriculares. Ao analisarmos os PPC dos cursos presenciais em Letras Português-Espanhol (2007) e Letras Espanhol (2013), da UFS, notamos que em ambos há menção à interculturalidade nos objetivos gerais – com relação ao PPC de 2007, nos objetivos específicos também. Em relação às ementas das disciplinas de aquisição linguística da língua espanhola, observamos que não há presença de abordagens interculturais e decoloniais, somente há menção de modo que a apresentação está resumida em: ‘aspectos culturais’. Assim, as vozes do Sul não estão presentes explicitamente nos documentos, porém nos discursos apresentados pelas/os docentes, a partir dos questionários aplicados, as epistemes suleadoras são inseridas nos Planos de Curso.

De acordo com duas/dois (2) professoras/es os PPC não são decoloniais/interculturais, apenas uma/um (1) considera que são e sete afirmaram que os currículos desses cursos, focados na formação de futuras/os professoras/es de espanhol, são decoloniais/interculturais ‘em partes’. Essas/es professoras/es declararam inserir saberes suleadores em seus planos de curso, saberes esses que não são sugeridos pelo ementário e, alguns desses, estão sendo discutidos na reformulação, embora já estejam presentes em suas aulas. Dessa maneira, ao nos basearmos nos relatos referentes às abordagens que costumam incluir em seus Planos de Curso podemos afirmar que, na prática, elas/es estão trilhando um caminho potencialmente intercultural/decolonial.

O currículo, como foi abordado anteriormente, apresenta os conhecimentos que são considerados mais válidos em detrimento de outros. Esse processo de escolha dos saberes possibilita a construção de identidades e, neste caso, estamos falando sobre a identidade de educadoras/es. Para além disso, as epistemes contempladas na formação dessas/es professoras/es de espanhol provavelmente serão reproduzidas por essas/es profissionais quando estiverem no exercício da educação. Assim, estamos falando de um ciclo. Portanto, quando nos debruçamos para estudar os currículos não estamos analisando apenas documentos, mas estamos focalizando nas identidades das/os professoras/es que foram, estão sendo e serão constituídas a partir dos conhecimentos que compõem as ementas.

Diante dessa reflexão, pensar em currículo é pensar em formação, pensar em formação é pensar educação e todas essas reflexões estão coadunadas em processos ontológicos e epistemológicos. Resta saber se essas ontoepistemologias oprimem ou libertam. Assim, compreendemos que a ausência de saberes não hegemônicos é a representação das colonialidades cristalizadas na estrutura das sociedades. De fato, os currículos observados neste trabalho são generalistas, mas a ausência de especificação de saberes também é vestígio das colonialidades. Logo, neste espaço, cabem as seguintes reflexões: “Quais saberes foram/são selecionados para compor esses currículos?”. Novamente, vamos além desse questionamento: “Quais conhecimentos não foram/são selecionados e por quê?”.

Ressaltamos que as/os professoras/es da Universidade Federal de Sergipe, de acordo com as respostas dos questionários, buscam contemplar ontoepistemologias potencialmente interculturais e decoloniais em suas aulas. Diante do exposto, lidamos com um documento direcionador que embora não dê suporte suficiente às/aos profissionais, elas/es seguem selecionando perspectivas contemporâneas as quais suleam os modos de pensar e que, certamente, não estão prescritas nas ementas. Dessa forma, compreendemos que a iniciativa das/os professoras/es de espanhol da UFS de buscar, em meios externos, os conhecimentos não hegemônicos para formação em Letras é, decerto, uma amostra de justiça cognitiva, como propõem as Epistemologias do Sul (SOUZA SANTOS, 2018).

Além disso, neste trabalho foi discutido que a sociedade na qual estamos inseridas/os reflete as marcas das colonialidades, inclusive, no âmbito educacional. Pensando na equidade social das/os envolvidas/os nesse processo, é necessário que repensem os paradigmas para que possamos SULear o que sempre foi e é NORTEado, isto é, romper com o monopólio

epistêmico e construir projetos curriculares mais específicos os quais garantam os conhecimentos “na periferia a partir da periferia” (KLEIMAN, 2013, p. 46). Considerando que os currículos são documentos que seguem as normas de outros documentos legislativos e orientacionais, destacamos que as escolhas epistemológicas que estão presentes ou ausentes neles não são neutras, afinal todas as seleções partem de interesses sociais, históricos e políticos – e a falta de seleção também é. Por isso, contamos com as Epistemologias do Sul para promover diálogo e justiça cognitiva aos saberes rejeitados pela episteme hegemônica do Norte.

Referências

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*. Brasília, n. 11, p. 89-117, ago. 2013.
- CAMPOS, M. D. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, T. C. (Coord.). *Interação museu-comunidade pela educação ambiental*. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET (mimeo), 1991. p.56-91.
- FABRÍCIO, B. Linguística Aplicada como Espaço de “Desaprendizagem”. In: FABRÍCIO, B. MOITA LOPES, L. P. (org.). [et al.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.
- FANON, F. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 68 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MATOS, D. C. V. S. Formação Intercultural de Professores de Espanhol e Materiais Didáticos. *Abelhache*: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, p. 165-185, 2014.
- MATOS, D. C. V. S. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, C. A. *América latina e língua espanhola*: discussões decoloniais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.
- MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 53-77.

MENESES, M. P.; BIDASECA, K. Introdução: As Epistemologias do Sul como expressão de lutas epistemológicas e ontológicas. In: MENESES, M. P.; BIDASECA, K. *Epistemologías del Sur*. Buenos Aires: CLACSO: Centro de Estudos Sociais – CES, 2018. p. 25-64.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: FABRÍCIO, B. et al. MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013. p. 15-38.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Coleção Explorando o Ensino*. v. 16. Espanhol: ensino médio. BARROS, C. S. e COSTA, E. G. M. (Org.) Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 137-157.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: FABRÍCIO, B. MOITA LOPES, L. P. (org.). [et al.]. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LAN-DER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

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: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. Org. *Alienígenas na Sala de Aula*. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 159-207.

SILVA JUNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. S. Linguística Aplicada e o SUlear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar Sulear*. v. 2, n. 2, p. 101-116. set. 2019.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUSA SANTOS, B. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: MENESES, M. P.; BIDASECA, K. A. (Orgs.). *Epistemologías del Sur*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018, p. 25-61.

SOUSA SANTOS, B. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Glacso Libros, 2006.

SOUZA, J. S. S. O lugar das identidades negras no livro didático de espanhol. In: Barros, C. S. et al. (Orgs.) *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 269-279.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. *Resolução nº 30/2013/CONEPE, de 27 de junho de 2013*. Aprovação das alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Espanhol Licenciatura. São Cristóvão, SE: Centro Universitário, 2013. Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=106 Acesso em: 17 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. *Resolução nº 58/2007/CONEPE, 14 de dezembro de 2007*. Aprovação das alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português-Espanhol Licenciatura. São Cristóvão, SE: Centro Universitário, 2007. Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=106 Acesso em: 17 mar. 2021.

WALSH, C. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Seminario Intercultural y Educación Intercultural. La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

Recebido em: 31/01/2022.

Aceito em: 17/06/2022.