

ENSINO DE ESPANHOL NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM OLHAR SOBRE E DESDE O SUL

SPANISH TEACHING FROM A DECOLONIAL PERSPECTIVE: A LOOK AT AND FROM THE SOUTH

Elizandra Zeulli¹

Resumo: Este estudo tem como objetivo expor a dimensão política do ensino-aprendizagem de língua espanhola. Para isso, parte de um diálogo teórico-metodológico entre a Linguística Aplicada Indisciplinar e o ensino de espanhol ético, comprometido com o enfrentamento das práticas pedagógicas hegemônicas e colonialistas. Assim, propõe-se um ensino da língua em perspectiva decolonial, com vistas a superar a constituição colonial na qual fomos (e somos) (de)formados, reduzidos, apagados, estereotipados e silenciados.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; ensino-aprendizagem; estudos decoloniais; língua espanhola.

Abstract: This study aims to expose the political dimension of Spanish teaching and learning. For that, it starts from a theoretical-methodological dialogue between Indisciplinary Applied Linguistics and the ethical teaching of Spanish, which is committed to tackling hegemonic and colonialist pedagogical practices. Accordingly, we propose a decolonial-oriented language teaching aimed at overcoming the colonial basis in which we were (and are) (de)formed, reduced, erased, stereotyped and silenced.

Keywords: Applied Linguistics; Teaching-learning; Decolonial studies; Spanish Language.

Introdução

Nosso norte é o Sul².
(Joaquín Torres García)

Este artigo é fruto da contribuição acadêmico-científica-pessoal e da interlocução com a Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, com quem tivemos a honra e o privilégio de caminhar durante todo nosso processo de doutoramento, uma caminhada que marcou para sempre o nosso existir-evento.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: elizandra.zeulli@uftm.edu.br

² No original: Nuestro norte es el Sur.

Na esteira da incidência dessa professora em nossa constituição e interpelados por uma formação de professores comprometida socialmente, pautada na ética, na diversidade e na pluralidade, apresentamos nossa inscrição na Linguística Aplicada indisciplinar, interdisciplinar e transgressiva, que alicerça nossa práxis docente como ato político, de tomada de posição responsável e responsiva à vida social.

Posteriormente, problematizamos o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola inclusivo, as vozes do Sul e os saberes locais e globais. Além disso, refletimos sobre as epistemologias do Sul e a matriz colonial do saber, do ser e do poder a qual fomos submetidos (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

Por último, apontamos a necessidade de uma formação de professores na perspectiva decolonial, propomos uma episteme outra para a universidade (no ensino e na pesquisa) e, finalmente, apresentamos algumas considerações sobre as implicações de um olhar do/sobre e desde o Sul.

A Linguística Aplicada a que nos filiamos

A palavra é um fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2006, p. 36, itálico no original)

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. ((BAKHTIN, 2006, p. 113)

A Linguística Aplicada, doravante LA, há muito tempo vem sendo estudada por vários pesquisadores (FABRÍCIO, 2006; KLEIMAN, 2013; KUMARAVADIVELU, 2006; MOITA LOPES, 1996, 2006, 2013; PENNYCOOK, 2006; GUILHERME, 2017, entre outros) que afirmam a necessidade de se rever e de se repensar modos outros de fazer pesquisa em LA.

Nessa via, após dez anos, Moita Lopes revisa sua tese da “LA como solução de problemas de uso de linguagem” (MOITA LOPES, 1996) e afirma que a “LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais

contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas”. (MOITA LOPES, 2006, p. 20)

Na esteira dessa LA como prática problematizadora, situada, ética, responsável e responsiva à vida social, neste artigo, trazemos à baila a dimensão política do ensino-aprendizagem de língua espanhola de modo a refletir sobre a herança colonial e a práxis docente a qual somos (de)formados. Reafirmamos, ainda, que, no mundo contemporâneo, é necessário “justificar, discutir e considerar os argumentos à luz de escolhas éticas para as práticas sociais que vivemos”, pois a LA contemporânea indisciplinar requer “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 21- 22). Assim, essa LA indisciplinar, proposta por Moita Lopes (2006), se ancora na inclusão de teorias das ciências sociais e das humanidades à LA, ou seja, requer-se a necessidade de ultrapassar a fronteira da disciplina e estabelecer diálogos com áreas afins, dado seu caráter “transgressivo e crítico”, de desobediência epistemológica.

Ao pensarmos na construção de uma epistemologia outra, também é necessário pensar na LA como espaço de “desaprendizagem” que, segundo Fabrício (2006, p. 60-61), implica filiar-se a uma LA que

se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra; que adota um modelo de teoria crítica ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido

Essa LA como espaço de “desaprendizagem” pressupõe abandonar certezas, métodos e a segurança que podem ser confortáveis, mas engessam e aprisionam, resultando na reprodução de modelos de ensino eurocêntricos e excludentes. Assim, lançar-se nesse espaço de “desaprendizagem” significa um constante repensar e estar disposto a reavaliar suas tomadas de posição. Isso implica uma reinvenção, um constante questionamento³ sobre: i) qual a educação que buscamos; ii) quais pessoas/docentes queremos formar; iii) quais vidas importam; iv) como nos vemos no

³ Agradeço à Profa. Marcela dos Reis Vieira (UFJV) pelo diálogo sobre a práxis decolonial na produção de materiais didáticos de língua espanhola, em 2021, durante a VI Seminário de Pesquisa do ProfLetras & Semana dos Cursos de Letras, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

mundo politicamente; v) a serviço de que e de quem somos educadores; vi) se desenvolvemos um trabalho ético e político, comprometido socialmente; vii) se procuramos materiais para as aulas de espanhol fora dos centros de prestígio, viii) qual o “modelo” de educação que temos nas escolas, ix) quais saberes valorizamos e quais suprimimos; x) o que escolhemos ensinar e em que se baseia nossas escolhas; dentre outras questões que atravessam o processo de ensino-aprendizagem e de formação de professores de espanhol ético e de responsabilidade social.

Esse posicionamento requer reconhecer no ensino e na pesquisa que alunos e professores de espanhol (pré e em-serviço) “têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gêneros, etnia, etc. são inscritos em posicionamentos discursivos” (MOITA LOPES, 2006, p. 102), ou seja, consideramos a presença de um sujeito situado sócio-histórico-político-cultural e ideologicamente nos lugares (escolas e instituições) nos quais estão inseridos em práticas sociais. Assim, esse sujeito nessa LA a que nos filiamos extrapola a concepção de sujeito idealizado, homogêneo, que controla o dizer. Dito de outro modo, a concepção de sujeito que adotamos é a de um sujeito outro: cindido, fluido, contraditório, que não controla o dizer, heterogêneo, atravessado por ideologias e que se constrói na e pela linguagem.

Nesse sentido, ao adotarmos essa LA contemporânea, faz-se necessário também explicitar que a concepção de linguagem como prática social e discursiva, implica uma tomada de posição, na qual os sujeitos sociais revelam suas marcas e posicionamentos. Esse posicionamento coincide com o de Bohn (2005, p. 19), para o qual essa LA que nos filiamos deve estar fundamentada na concepção de linguagem ratificada e definida por Bakhtin (2006) como “produção de sentidos na interação social, portanto, não fixa, mas móvel, não homogênea, mas sempre marcada pela enunciação e, portanto, afetada pelos traços culturais do entorno em que se realiza”. Por isso, faz-se necessário o constante questionamento e a necessidade de uma tomada de posição política no mundo, a partir do ensino de espanhol, em favor dos povos marginalizados, silenciados, apagados e invisibilizados.

Ensino de espanhol inclusivo: vozes do Sul, saberes locais e globais

Para que a política exista, deve haver oposição discursiva sobre as relações de poder. Tal atividade envolve possibilidades comunicativas que dependem da

suspensão de forças violentas e repressivas. Com efeito, isso torna a política também uma condição de aparecimento. Ser político é emergir, aparecer, existir. A colonização envolve a eliminação da oposição discursiva entre o grupo dominante e o grupo subordinado. (GORDON, 2017 p. 120)

Neste artigo, empreendemos uma luta, a partir do escopo da LA interdisciplinar, transgressiva e indisciplinar, a fim de valorizar, dar visibilidade e incluir os povos que muitas vezes são marginalizados, silenciados e apagados da esfera de conhecimento legitimado como científico e válido no meio acadêmico. Nesse sentido, questionamos, tomamos posição ideológica, política e ética com o intuito de intentar “colaborar na construção de uma aliança anti-hegemônica em tempos globalizados e hegemônicos” (MOITA LOPES, 2006 p. 30), a fim de mobilizar conhecimento teórico-metodológico “situando-nos na fronteira onde diferentes áreas de investigação se encontram” (p. 99), priorizando os estudos e as pesquisas que contemplem “as vozes do Sul”, ou seja, aqueles sujeitos situados à margem.

Assim como Moita Lopes (2006), Kleiman (2013, p. 40) defende a necessidade de se construir conhecimentos outros que contemplem “as vozes do Sul”, os sujeitos sócio-históricos de nossa realidade social, de modo a trazer outras vozes latino-americanas, a fim de “sulear”, ou seja, orientar para o Sul o debate e questionar a hegemonia do Norte. Essa autora defende, pautada em Paulo Freire, a necessidade do “suleamento”, em vez do norreamento, das pesquisas realizadas no ambiente acadêmico, “por meio de mais diálogos com cientistas sociais críticos ‘de fronteira’, que se posicionem na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano”. Dito de outra maneira, parafraseando Enrique Dussel (2004, p. 24), “antes de tudo um diálogo entre os ‘críticos da periferia’, um diálogo intercultural Sul-Sul”, visando à descolonialidade epistemológica (MIGNOLO, 2007). De modo a valorizar as pesquisas que contemplem “histórias locais dos atores sociais agindo **na periferia e a partir da periferia**” (KLEIMAN, 2013, p. 46, grifos no original).

À luz das premissas de um ensino de espanhol inclusivo e das epistemologias do Sul, alinhamo-nos aos autores Gómez (2000) e Santos (2010), que defendem a necessidade de se abandonar as categorias binárias como colonizador *versus* colonizado, centro *versus* periferia e opressor *versus* oprimido, uma vez que essas categorias são

excludentes, pois exigem uma escolha: ou isto ou aquilo. Ao contrário dessa premissa, reiteramos a necessidade da inclusão: isto e aquilo.

Assim, o ensino de língua espanhola, além da Espanha, deve contemplar os países Latino-americanos, principalmente os menos prestigiados, para que sejam visibilizados e ocupem espaço nas aulas de língua espanhola (no ensino) e nas pesquisas e, conseqüentemente, os sujeitos, “as vozes do Sul”, ou seja, os imigrantes e refugiados latino-americanos, as mulheres, os negros e os indígenas sejam representados, pois urge “ampliar o campo de visibilidade traçado pela ciência ocidental moderna” (KLEIMAN, 2013, p. 48).

Neste artigo, consideramos relevante adotar os conhecimentos: global (teoria produzida por pesquisadores e especialistas da área) e local (conhecimentos práticos produzidos pelos professores em seus contextos), em constante diálogo para um efetivo ensino-aprendizagem, de maneira que todos os conhecimentos produzidos se organizem e se estabeleçam em meio a esse mosaico. Sob a égide da valorização dos saberes/ dos conhecimentos locais, Kleiman (2013, p. 54-55) afirma que:

Uma pesquisa acadêmica que entende as histórias locais como mecanismo de (re)configuração de outras identidades e sistemas de reconhecimento por sujeitos que estão na periferia em relação aos centros de poder, contrapõe-se a teorias que caracterizam essas identidades como debilitadas, dilaceradas, fragilizadas. É uma postura fortalecedora dos sujeitos, portanto, ética.

Nesse sentido, ratificamos a necessidade de se adotar os conhecimentos global e local, a fim de combater os princípios colonialistas, que buscam depreciar os conhecimentos locais produzidos e que se traduzem em forças imperialistas, hegemônicas e repressoras que intentam impor o conhecimento ocidental e sua ideologia. Dito de outra maneira, no batimento do local com o global, defendemos essa concepção pós-modernista que “desafia as hegemonias e busca desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139-140).

Na contramão dessa concepção pós-modernista, uma característica da modernidade é o pensamento abissal (SANTOS, 2010, p. 31-32), que consiste em divisões do mundo, fragmentações e distinções entre visíveis e invisíveis, “sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis”. São linhas radicais que dividem a realidade social

em dois universos distintos: deste lado da linha, o do Norte Imperial e, do outro, o do Sul Global. Esse “outro lado da linha” é produzido como inexistente, invisível, excluído, porque “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha”.

Com a visibilidade “deste lado da linha”, o que mantém a exclusividade, na modernidade o pensamento abissal, representa o poder epistemológico de legitimar e validar o que é científico e não científico, verdadeiro e falso. A visibilidade “deste lado da linha” anula as formas de conhecimento “do outro lado da linha”. Assim, “os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha desaparecem como conhecimentos relevantes”, são considerados apenas “crenças, idolatria”.

No ensino de espanhol, a América Latina, a escolarização plural e os princípios de uma educação emancipadora e inclusiva, representam esse “outro lado da linha” que, muitas vezes, é invisibilizado, anulado, silenciado, apagado, marcando a relação de poder entre “este lado da linha”, a Europa (Espanha/ colonizadora/ superior), a escolarização restritiva de saberes, e o “outro lado”, a América Latina (colonizada/ inferior) plural.

Como forma de enfrentamento a essa visão colonial e restritiva, Boaventura de Souza Santos (2010, p. 53) propõe o pensamento pós-abissal, que consiste em “aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul”. Para ele, agindo assim,

Confronta-se a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

O pensamento abissal é inclusivo e pressupõe a copresença dos dois lados da linha, uma visão voltada para a pluralidade cultural, linguística e epistemológica. Isso implica o surgimento, a visibilidade, a inclusão dos povos do “outro lado da linha”, provocando a presença de uma contra epistemologia e, conseqüentemente, uma globalização contra-hegemônica, pluralista, inclusiva, que valorize os conhecimentos locais produzidos em contextos cotidianos, como, por exemplo, aqueles produzidos pelos professores em sala de aula, no caso de ensino-aprendizagem de línguas, de modo

a “desfamiliarizar a tradição canônica das monoculturas do saber” (SANTOS, 2010, p. 63), transformando o pensamento pós-abissal em um constante exercício de questionamento, o que requer “uma participação solidária na construção de um futuro pessoal e coletivo, sem nunca ter a certeza de não repetir os erros cometidos no passado” (SANTOS, 2010, p. 66).

Formação de professores e tomada de posição política

A utopia está no horizonte - disse Fernando Birri⁴ - Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, ela se afasta dez passos. Por mais que eu caminhe, nunca a alcançarei. Para que serve a utopia? Pois a utopia serve para isso: para caminhar⁵. (GALEANO, 2001, p. 230)

Conforme já enunciado, reiteramos a formação e tomada de posição política do professor para que se engaje na luta pela educação pública gratuita, de qualidade e anti-hegemônica. No entanto, reconhecemos que “há um longo caminho de lutas político-linguísticas-ideológicas e identitárias a ser percorrido, visando a um ensino plural que possibilite um enfrentamento dessa política hegemônica” (ZEULLI, 2020, p. 44), a fim de legitimar o lugar das línguas estrangeiras e sua relevância social, em especial, para o público da escola pública.

Em consonância a essa luta por uma educação de qualidade, defendemos a formação de cidadãos emancipados, contrários aos corpos dóceis (FOUCAULT, 1999), ou seja, aqueles que obedecem, que são subservientes e facilmente manipulados, pois precisamos tomar posição no mundo de forma responsável, inclusiva, sensível aos povos marginalizados. Nas palavras de Paraquett (2019), precisamos ser capazes de “formar professores descolonizados”, com um olhar desde e para o Sul que valorizem a diversidade social, cultural, linguística, histórica e política da América Latina, contemplar as “Epistemologias do Sul” (SANTOS, 2010) e valorizar o conhecimento produzido na América Latina.

⁴ Quando participava de uma palestra com Eduardo Galeano (escritor e jornalista uruguaio), na Universidade de Cartagena de Índias, na Colômbia, Fernando Birri (diretor de cinema argentino) foi indagado por um aluno sobre a utopia, melhor dizendo, para que serve a utopia.

⁵ Tradução nossa.

Cabe esclarecer que, assim como Pardo (2019) estabelece a relação entre decolonialidade e ensino de língua inglesa, aqui, fazemos essa relação, especificamente, com a língua espanhola, em função de algumas experiências vivenciadas em sala de aula, nas quais muitos dos alunos não conheciam países e personalidades (escritores, artistas, cantores, entre outros) da América hispânica. Os discentes apresentavam uma visão eurocêntrica e diziam querer aprender um espanhol “estândar”, além de expressarem o desejo de falar “igual a um espanhol”, ou seja, revelavam um pensamento eurocêntrico que o “verdadeiro” espanhol era o “da Espanha” e uma “macaquice colonizada” ao tentar falar como um falante nativo europeu. Lamentavelmente, esses fatos nos fazem recorrer a Galeano (1992, p. 30), pois “continuamos agindo como se fossemos filhos da Europa e de ninguém mais”, por isso sustentamos nosso trabalho de enfrentamento das práticas hegemônicas e colonialistas na formação de professores (pré e em-serviço).

Na mesma direção, Alves Alexandre (2019) aborda a importância de formar professores de língua espanhola sem negligenciar a América hispânica e sua heterogeneidade, procurando formas de (re)narrar e (re)existir para além da herança colonial. Corroborando esse posicionamento, destacamos a importância de se formar professores capazes de descortinar o véu da ideologia dominante (do colonizador, da Europa) e transgredir, lutar por uma epistemologia outra que valorize aqueles que foram colonizados e que reconheçam a matriz colonial à qual fomos e somos (de)formados ao longo de nossa existência.

Sob esse prisma, o ensino e a formação de professores pelo viés da decolonialidade vem desarranjar as “memórias congeladas” (RIOLFI, 2011 p. 113) do modelo de falante nativo, de um ensino homogeneizante e excludente, de superioridade da Europa (colonizadora, primeiro mundo, superior, rica, prestigiada) em relação à América Latina (colonizada, terceiro mundo, inferior, pobre, marginalizada), “romper com o passado e com as memórias fantasmáticas” de modo a não as reproduzir na prática profissional.

Na perspectiva decolonial, reiteramos a importância de uma educação acolhedora, inclusiva e sensível, de integrar imigrantes e refugiados nas escolas e na sociedade de modo geral, respeitando a diversidade e a idiossincrasia dos povos, lutar contra os estereótipos simplistas, reducionistas e preconceituosos, resistindo à matriz colonial de poder e (re)construindo um escola outra, um ensino outro e um mundo

outro, a partir dessa relação de alteridade com a diversidade latino-americana que nos constitui. Nesse sentido, reafirmamos nossa luta por um ensino e uma formação de professores (pré e em-serviço) engajados na educação como ato político, responsável e de tomada de posição na e pela linguagem.

Considerações finais

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino. (Antonio Machado)⁶

Nossa proposta de uma epistemologia outra está pautada no ensino e na formação de professores na perspectiva decolonial, de modo a dar visibilidade às Vozes do Sul, reconhecer a pluralidade e a diversidade dos povos latino-americanos, enfatizando o lugar político do professor no ensino e no mundo, a fim de promover movências, propiciar uma (des)(re)construção de uma epistemologia de ensino e de uma formação de professores com um olhar mais sensível às desigualdades e às injustiças sociais e cognitivas. Corroborando esse posicionamento, embasado na perspectiva decolonial – epistêmica, teórica e política - as práticas transgressivas vêm desarranjar as “memórias congeladas” (RIOLFI, 2011) da superioridade eurocêntrica, propondo um ensino-aprendizagem desde e a partir do Sul, uma formação que contemple e seja sensível às Vozes do Sul.

As práticas transgressivas ensinam a desobediência epistêmica, uma epistemologia outra: insubmissa, libertadora, emancipadora, capaz de lidar com o eurocentrismo, romper com os preconceitos, estereótipos, com a finalidade de (re)narrar, (re)existir e (re)viver em um espaço mais digno, igualitário, plural, respeitoso, acolhedor e diverso. Concluímos na expectativa de que a utopia possa nos constituir para que sigamos a caminhada com a “esperança”⁷ de Paulo Freire.

Referências

⁶ Trechos de poema de Antonio Machado retirados do livro Campos de Castilla, 2012, na parte intitulada “Proverbios y cantares”, sob o número XXIX. Disponível em: <<https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/Campos%20de%20Castilla.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

⁷ Juntar-se a outros para fazer de outro modo, construir, promover movências.

ZEULLI, Elizandra. Ensino de espanhol na perspectiva decolonial: um olhar sobre e desde o sul. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 94-105, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

ALVES ALEXANDRE, Diego José. “Eu não conheço Frida Kahlo” ou a importância [S.L], n. 15, p. 139-154, 2019. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/262>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2002.

BOHN, Hilário. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas-SP: Pontes, 2005. p. 11-23.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una universidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007, p. 79-92.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e Interculturalidade (Interpretação desde a Filosofia da Libertação). In: FORNET-BETANCOURT, R. (Orgs.). *Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004. p. 159-208.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem” – redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20ª Ed. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo-SP: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30. ed.; Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. Entrevista: Paulo Freire conversa com os alunos. In: *Linha D'Água*. (São Paulo-SP), n.6, p. 3-12, 1989. Disponível em: http://www.informarte.net/curso/16_rizoma.html. Acesso em: 10 ago. 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i6p3-12>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1921/1992

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2005.

GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. 5ª Ed. Buenos Aires: Catálogos, S.R.L, 2001.

GALEANO, Eduardo. *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1992.

GORDON, Lewis Ricardo. Decadência disciplinar e a de(s)colonização do conhecimento. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu-PR, 1 (1), 110-126, 2017.

GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Línguas estrangeiras: ensino-aprendizagem e formação política de professores. In: BORGES, G. F; SILVA, M. A. (Org.). *Ensino de línguas em diferentes contextos*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017, p. 15-29

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. Festschrift para Antonieta Celani. 1.ed. São Paulo-SP: Parábola, 2013.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a postmethod pedagogy. In: *TESOL Quarterly*, 35, p. 537-60, 2001. <https://doi.org/10.2307/3588427>

MACHADO, Antonio. *Campos de Castilla*. Editorial Literanda, 2012. Disponível em: <https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/Campos%20de%20Castilla.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ZEULLI, Elizandra. Ensino de espanhol na perspectiva decolonial: um olhar sobre e desde o sul. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Edição Especial, p. 94-105, 2022. (ISSN: 2317-1006 - online).

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), 2017, p. 12-32.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Afinal, o que é Linguística Aplicada?* Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006. p. 85- 107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo:SP: Parábola Editorial, 2013.

PARAQUETT, Marcia. Epistemologia da Interculturalidade e a Formação Inicial de Professores: o caso de imigrantes latino-americanos. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 19, n. 44, p. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180023>, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20433>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PARDO, Fernando da Silva. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. *Revista Letras Raras*, [S.l.], v. 8, n. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019. ISSN 2317-2347. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1422>>. Acesso em: 10 jun. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1422>.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo-SP: Parábola Editorial, p. 67-84, 2006.

RIOLFI, Claudia Rosa. Além de um passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: CORACINI, M. J. GHIRALDELO, C. M. (Org.). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade. Formação de professores (línguas materna e estrangeira), leitura e escrita*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011, p. 111-124.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo-SP: Cortez, 2010, p. 31-83.

ZEULLI, Elizandra. A (des)legitimação da língua espanhola no Pibid pela e na discursividade acadêmico-institucional. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal de Uberlândia, UFU: Uberlândia-MG, 2020.

Recebido em janeiro de 2021.

Aceito em março de 2022.