



## **Livro didático *Sentidos en Lengua Española*: a linguística aplicada transgressiva na formação de professores e a decolonialidade como perspectiva de ensino**

*Didactic book *Sentidos en Lengua Española*: the transgressive applied linguistics in the teachers' education and decoloniality as a teaching perspective*

Letícia Mendonça Assis<sup>1</sup>  
Elizandra Zeulli<sup>2</sup>

**RESUMO:** A decolonialidade pretende desfazer padrões internalizados em vínculos sociais, culturais, raciais, de gênero/sexualidade, políticos e econômicos instituídos desde os processos coloniais. Neste trabalho, buscamos as marcas e práticas decoloniais que podem ser mobilizadas, a partir da análise do primeiro volume do livro didático da coleção “Sentidos en Lengua Española”, de Luciana Maria Almeida e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. Igualmente, procuramos trazer os olhares do sul para o processo de formação de professores, priorizando o papel social do professor. Embasamo-nos teoricamente nos estudos da Linguística Aplicada transgressiva e crítica (Pennycook, 2008) e nas Epistemologias do Sul (Santos, 2010). Em concordância teórica, também adotamos Kleiman (2013), Walsh (2009; 2010; 2017;), Pardo (2019), entre outros, sobre um olhar decolonial do ensino de línguas estrangeiras e da formação docente. Ao final, expomos nossa análise de atividades extraídas do material didático e reflexões sobre elas e o livro como um todo. Concluímos que o material promove uma educação contextualizada, consciente das múltiplas identidades e saberes presentes na língua e cultura espanhola e contribui para a formação de professores de língua espanhola responsáveis socialmente.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada; Decolonialidade; Formação de professores

**ABSTRACT:** Decoloniality aims to undo internalized patterns in social, cultural, racial, gender/sexuality, political and economic ties instituted since colonial processes. In this paper, we look for decolonial marks and practices that can be mobilized, based on an analysis of the first volume of the textbook in the collection “Sentidos en Lengua Española”, by Luciana Maria Almeida and Elzimar Goettenauer de Marins Costa. We also tried to bring southern perspectives to the teachers' education process, prioritizing the social role of the teacher. We base our theoretical approach on studies of transgressive and critical applied linguistics (Pennycook, 2008) and Epistemologies of the South (Santos, 2010). In theoretical agreement, we also adopted Kleiman (2013), Walsh (2009; 2010; 2017;), Pardo (2019), among others, on a decolonial view of foreign language teaching and teacher training. Finally, we present our analysis of activities taken from the didactic material and reflections on them and the book as a whole. We conclude that the material promotes a contextualized education, aware of the multiple identities and knowledge present in the Spanish language and culture and contributes to the formation of socially responsible spanish language teachers.

**Keywords:** Applied linguistics; Decoloniality; Teachers' education.

<sup>1</sup> Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro E-mail: [leticiaaassism@outlook.com](mailto:leticiaaassism@outlook.com).

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos. Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: [elizandra.zeulli@uftm.edu.br](mailto:elizandra.zeulli@uftm.edu.br).



## Introdução

O ensino de línguas estrangeiras é, em muitos casos, pautado em métodos estruturalistas<sup>3</sup>, que focam a gramática e enxergam a língua como uma estrutura estática e blindada de influências exteriores que a cercam. Nesse sentido, algumas inquietações advindas da experiência com a língua espanhola, incitaram-nos a tomar posição a favor de um ensino-aprendizagem de língua espanhola a partir da perspectiva decolonial, comprometida com a formação de professores ética e responsável.

Neste trabalho, adotamos a perspectiva decolonial em que é estabelecida uma relação entre a periferia e o poder, especificamente utilizando o saber como forma de poder. Para isso, adota-se uma postura epistêmica de fronteira, que, segundo Kleiman (2013, p. 47), a partir dos trabalhos de Mignolo (2007), seria “uma forma ética de pensar porque, sendo marginal, não há uma dimensão etnocida, de destruição de uma cultura ou etnia”. A partir da aceitação das culturas de massa e seus efeitos sociais, a Linguística Aplicada, doravante LA, encontra-se inserida em uma posição que auxilia no sistema de entendimento das resistências desses grupos.

Tais aspectos vão de encontro com os mesmos interesses e questionamentos elucidados por Kleiman (2013) porque este trabalho se justifica por trazer os olhares do sul para o processo de formação de professores, priorizando o papel social do professor, de forma a superar as “colonialidades” e para que pensemos na formação de professores “descolonizados”. Justifica-se também por propor um olhar outro sobre a formação de professores de espanhol, questionando os materiais utilizados em aulas, de modo a desenvolver um trabalho comprometido socialmente. Dessa forma, sustentamos nesta pesquisa a concepção de sujeito e língua(gem), trazida por Bohn (2005, p. 19) por meio de 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”, ou seja, uma prática que, além de social e discursiva, é, sobretudo, política.

Nosso objetivo é questionar a posição do Sul no contexto do ensino da língua espanhola e, igualmente, analisar como a postura decolonial pode ser mobilizada a partir do material escolhido. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa-interpretativista, do primeiro volume do livro da coleção *Sentidos en Lengua Española*, sem nos preocuparmos em quantificá-lo. Dessa forma, neste trabalho, o livro didático *Sentidos en Lengua Española* desempenha um papel de instrumento de ensino e um objeto de reflexão crítica que revela marcas decoloniais manifestadas em seu conteúdo. Tais marcas permitem investigações acerca da diversidade



cultural e linguística e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, o estudo do material didático não só informa sobre as competências que os futuros educadores devem desenvolver, mas também permite mapear a evolução das perspectivas linguísticas e pedagógicas em resposta aos movimentos decoloniais, contribuindo para uma educação mais crítica e inclusiva.

### **Linguística aplicada transgressiva**

A Linguística Aplicada percorreu um caminho significativo desde suas origens estruturalistas até o desenvolvimento de uma abordagem transgressiva e crítica. Essa área de investigação vem sendo estudada ao longo dos anos por pesquisadores como Hilário Bohn, Moita Lopes, Angela Kleiman, Kumaravadivelu, entre outros que defendem a importância de reconsiderar novas perspectivas para a LA.

Inicialmente, a LA focava na aplicação de princípios linguísticos estruturais no ensino de línguas com ênfase na sistematização gramatical e na neutralidade da linguagem. No entanto, com o tempo tais abordagens foram questionadas devido a sua limitação em abordar a língua como um fenômeno vivo, dinâmico e socialmente condicionado. Assim, esta área de pesquisa passou a integrar influências dos Estudos Culturais e das Ciências Sociais, aproximando-se de questões interculturais, políticas e éticas que refletem o contexto social e as práticas discursivas contemporâneas. Essa evolução culminou na LA transgressiva, proposta por Pennycook (2008), que rompe com as barreiras disciplinares e propõe uma desobediência epistemológica.

Nesse sentido, a utilização da LA transgressiva neste trabalho se dá devido a intenção de apresentar aproximações com a interculturalidade, em diálogo com os estudos decoloniais, para abordar a formação de professores de língua espanhola no Brasil. Antes de definir a LA e a LA transgressiva, é interessante refletir acerca da importância de trazer as vozes do Sul no âmbito das formulações de pesquisa, especialmente, refletir sobre quem estudamos e quem contemplamos.

Presentemente, a contribuição dos estudos sobre as práticas linguísticas enfatiza o caráter interdisciplinar e transdisciplinar da linguagem. Entende-se que a linguagem não deve ser analisada separadamente dos fenômenos sociais, como ocorria e ainda ocorre em alguns campos de estudos linguísticos. Neste contexto, a Linguística Aplicada foi se afastando epistemologicamente da Linguística e se aproximando cada vez mais dos Estudos Culturais e das Ciências Sociais, devido ao seu caráter “transgressivo e crítico”. Consequentemente, tem-se como uma das responsabilidades da LA o envolvimento de seus propósitos dentro de uma



perspectiva política e ética diante das transformações sociais e das práticas discursivas vigentes.

A LA transgressiva, idealizada pelo linguista Pennycook (2008), corrobora os estudos que visam à superação de barreiras disciplinares e uma desobediência epistemológica. Pennycook articula ideias acerca da linguística aplicada crítica (LAC), entendida por ele como um modelo híbrido de pesquisa, uma forma de antidisciplina que traz à tona tópicos que não haviam sido abordados dentro de LA como “identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade” (Pennycook, 2008). Dessa maneira, é uma abordagem que busca romper com os paradigmas tradicionais da LA, transgredindo as fronteiras do pensamento e da política convencionais.

O termo "crítico" é central nessa perspectiva transgressiva. Ele engloba significados como o desenvolvimento de uma distância crítica, a relevância social, a tradição neomarxista de pesquisa e a prática pós-moderna problematizadora. Esses diferentes aspectos do pensamento crítico contribuem para uma abordagem política da LA transgressiva, que visa criar condições para a prática em movimento e a vislumbrar novas formas de politização. Em síntese, a concepção de LA transgressiva, explicita que ela surge como uma maneira de transgredir as barreiras representadas pelos modos de pensamento e política tradicionais, “tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (Pennycook 2008, p. 82) sempre com um posicionamento reflexivo e engajado nas práticas problematizadoras.

### **A decolonialidade em diálogo com a formação de professores de língua espanhola**

Propomos neste estudo uma reflexão acerca da importância de futuros professores, sobretudo os de língua espanhola, adotarem um agir condizente com a perspectiva decolonial, esta que, segundo Moura (2017), busca desafiar os universalismos que marginalizam e discute os dualismos contemporâneos: hemisfério norte e sul, ocidente e oriente, colonizador e colonizado, riqueza e pobreza, pessoas brancas e negras, homens e mulheres, ciência e arte, e assim por diante. Dessa forma, a decolonialidade se caracteriza como um movimento que visa remover o estigma do Ocidente na cultura latino-americana como uma característica fundamental do imperialismo. Este conceito é explicado principalmente por meio do trabalho do sociólogo peruano Aníbal Quijano, um dos principais marcos teóricos no desenvolvimento do conceito de "colonialidade do poder".



Assim como defende Quijano (2005), entendemos que é necessária uma reconstrução epistêmica para decolonizar os saberes, uma vez que estamos sujeitos a uma epistemologia colonial que se estende em diversos âmbitos de nossa vivência. Sob o mesmo ângulo, Mignolo (2018) ressalta que antes de propormos uma decolonização do conhecimento, devemos sobretudo questionar os princípios dos conhecimentos ocidentais. A recomendação de Mignolo é que sigamos a proposta de Quijano de nos desprendermos das matrizes coloniais de poder para que, subsequentemente,

provoquemos rupturas epistêmicas e que remodelemos o saber e o ser, negando o racismo, o sexismo, as estruturas políticas e econômicas imperialistas, o conhecimento e o entendimento controlados por um imaginário local que se pretende universal, a vida em todos os aspectos: da vida humana à vida do planeta, que estejam sendo controladas por modelos masculinos e patriarcais” (Mignolo, 2018, p. 126).

Em consonância a esse posicionamento, Pardo (2019) argumenta que a teoria decolonial busca estabelecer relações de poder mais igualitárias entre diferentes indivíduos e conhecimentos, além de identificar hierarquias invisíveis e desigualdades naturalizadas, que tentam impor uma homogeneidade sobre a diversidade dos sujeitos. Esta perspectiva de ensino, se relaciona ao conceito de “las grietas”, proposto por Walsh (2017). Segundo a autora, essas fissuras (grietas) representam os pequenos espaços em que surgem e se desenvolvem as formas alternativas, as pequenas esperanças de mudança e de reconfiguração dos discursos e histórias anteriormente estabelecidos (Walsh, 2017).

Nessa perspectiva, a relação que a ideia de “las grietas” estabelece com as contribuições de Pardo (2019) se dá na busca compartilhada por uma postura pedagógica que, para além do questionamento das estruturas de poder e dominação, também encontra e cultiva os pontos de ruptura em que novas narrativas, resistência e conhecimentos que, até então subalternizados, possam florescer. Como professores atuantes e em formação, é importante que valorizemos essas fissuras como espaços criativos e potencialmente transformadores, em que a pluralidade de perspectivas e vozes emerge e desafia as narrativas dominantes.

Ao abordar a relação entre decolonialidade e ensino de línguas, Pardo (2019) ressalta que a colonialidade se faz presente de forma explícita ou implícita no ambiente escolar, manifestando-se por meio de discursos ideológicos dicotômicos que reforçam a hierarquização no ensino de línguas estrangeiras, em que o falante nativo é privilegiado como detentor do conhecimento. Segundo o autor, essa perspectiva negligencia a complexidade, a falta de totalidade, a incompletude e as múltiplas identidades presentes em nossos corpos e mentes em constante processo de (des)(re)construção (Pardo, 2019, p. 210-211).



Como forma de resistir à visão colonial e excludente do ensino, emerge o pensamento pós-abissal que, alinhado às epistemologias do Sul, promove um diálogo horizontal de conhecimentos, em que todas as formas de saber são valorizadas, sem divisões. Essa perspectiva de ensino reconhece as histórias locais como mecanismos de reconfiguração de identidades e sistemas de conhecimento por parte dos sujeitos que se encontram na periferia no que concerne aos centros de poder e “contrapõe-se a teorias que caracterizam essas identidades como debilitadas, fragilizadas. É uma postura fortalecedora dos sujeitos e, portanto, ética.” (KLEIMAN, 2013, p.55).

É por meio do pensamento decolonial que buscamos analisar as marcas anticoloniais presentes nas atividades propostas no material didático analisado e, conseqüentemente, seu distanciamento de concepções linguísticas eurocêntricas a partir da incorporação das perspectivas marginalizadas. Para além disso, a pedagogia decolonial orienta nossa busca por práticas pedagógicas subalternas à colonialidade, a fim de demonstrar como tais atividades podem ser alavancadas na formação de professores de língua espanhola. Apesar do livro analisado propor atividades que se relacionem com a perspectiva decolonial, não esperamos que este estudo o ilumine, pois não acreditamos na existência de materiais perfeitos, mas que a visão e análise inspire professores a adotarem a decolonialidade como postura pedagógica, para a formação de uma nova geração de educadores sensíveis às questões de diversidade, conhecimento e respeito.

### **O programa nacional do livro didático (PNLD) e a formação de professores de línguas**

A respeito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) cabe ressaltar que ele desempenha um papel crucial na educação brasileira, pois avalia e fornece de maneira sistemática e gratuita materiais didáticos, pedagógicos, literários e outros recursos de apoio às escolas públicas de educação básica. Criado como uma iniciativa governamental, o PNLD abrange desde instituições federais até redes estaduais, municipais e distrital, bem como instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que possuem parcerias com o setor público.

No guia do PNLD 2018, são delineados certos critérios eliminatórios particulares para a disciplina curricular de língua estrangeira moderna (espanhol e inglês). Conforme indicado de maneira direta no edital, os avaliadores foram instruídos a examinar se os livros das coleções inscritas satisfaziam alguns desses critérios. Dentre eles, merecem ênfase os critérios 18, 20 e 22:



18. Propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações; 20. Utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas; 22. Favorece a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a ultrapassar os limites estritos do componente curricular; (Brasil, 2018 p.18)

Dentro destes critérios, é evidente a ênfase dada à participação ativa dos estudantes como agentes sociais, assim como a obrigação das coleções de destacarem a diversidade étnica, social e cultural dos países que utilizam a língua em estudo. Isso contribui, por conseguinte, para evitar a supremacia ou a valorização exclusiva das identidades e culturas hegemônicas. Nesse âmbito, a fim de concretizar e viabilizar um ensino de língua espanhola fundamentado em uma proposta decolonial, é imprescindível que examinemos a formação de professores com esse mesmo enfoque.

Assim, alinhamo-nos a uma concepção de formação que deve ser encarada como uma posição política, na qual o futuro professor “se engaje na luta pela educação pública, gratuita, de qualidade e anti-hegemônica” (Zeulli, 2020, p. 44). Neste contexto, conforme discutido por Zeulli (p. 64), a LA se faz presente como um espaço de “desaprendizagem”:

(...) que devemos construir espaços outros, construir uma epistemologia discursivo pedagógica outra, descolar dos modelos de saberes globais eurocêntricos, das abordagens de ensino-aprendizagem de línguas e nos constituímos professores capazes de tomar uma posição responsiva e responsável.

Este pensamento envolve renunciar às certezas e métodos que, embora proporcionem segurança, também engessam e aprisionam a constante propagação de modos de ensino eurocêntricos e discriminatórios.

Dessa maneira, é imperativo nos tornarmos professores responsivos e responsáveis, capazes de adotar uma postura crítica e reflexiva diante da realidade da sala de aula. Em concordância a essa postura responsiva, adotamos a concepção de educação libertadora, emancipadora, problematizadora e dialógica, defendida por Freire (2005), que busca ser consciente em relação à vida social. A compreensão da postura teórica de Freire em relação às demandas do exercício de ensino só será alcançada quando analisarmos suas visões e princípios educativos, manifestados por meio da prática educacional. Assim, a preparação dos professores e os fundamentos da educação libertadora e emancipadora são elementos inseparáveis do todo do processo educativo, ou seja, é essencial que se estabeleça uma compreensão clara das





premissas da educação emancipadora para compreender a proposta de formação de professores de forma significativa.

No âmbito do ensino de línguas, no entanto, Alves Alexandre (2019) ressalta que é possível reconhecer que a falta de articulação entre língua e cultura leva a um ensino descontextualizado de língua estrangeira, resultando no afastamento da alteridade latina, a qual fazemos parte mesmo com uma língua diferente. Nesse sentido, Walsh (2010, p. 92) defende a chamada interculturalidade crítica, que é uma ferramenta pedagógica que questiona a racialização, subalternização e inferiorização, visibilizando diversas formas de ser, viver e saber, além de promover o desenvolvimento de condições que dialogam com as diferenças com legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito.

No tocante a posição a ser tomada para a formação de professores, Walsh (2009) enfatiza que a pedagogia decolonial implica na “necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade”. Trata-se de um trabalho de politização da ação pedagógica que busca desafiar e desmantelar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade. É um trabalho orientado pela necessidade de romper as correntes que ainda estão presentes nas mentes, desaprendendo o que foi aprendido, ou seja, o “desaprender”, anteriormente citado. Um conceito relevante para a compreensão desse processo é o pensamento abissal. Conforme apresentado por Santos (2010, p. 31-32), esse pensamento se caracteriza pela impossibilidade da presença dos dois lados da linha, estabelecendo uma relação de poder entre “este lado da linha” (a Europa/Espanha/colonizadora/superior) e o “outro lado” (a América Latina/colonizada/inferior).

Muitas vezes, o “outro lado” é silenciado e apagado, reforçando as estruturas de poder colonial. No ensino de espanhol, é fundamental reconhecer a América Latina, a escolarização plural e os princípios de uma educação emancipadora e inclusiva, como esse “outro lado da linha” (Zeulli, 2022, p. 100). Isso requer a superação dos estereótipos, a valorização da diversidade social, cultural, linguística, histórica e política da América Latina, e a incorporação das Epistemologias do Sul propostas por Santos (2010). Devemos valorizar o conhecimento produzido na América Latina e formar professores descolonizados, capazes de “(re)narrar e (re)existir para além da herança colonial” (Alexandre, 2019, p. 102).

Assim, a formação de professores de línguas deve ir além dos métodos tradicionais, abraçando uma perspectiva do pós-método que reconheça a importância da interculturalidade, da pedagogia decolonial e do pensamento pós-abissal. Com base na realidade previamente exposta, é nossa responsabilidade enquanto pesquisadoras observar e analisar a nova situação





dos livros didáticos. Portanto, a análise do livro *Sentidos en Lengua Española* nos possibilitará entender a direção na qual a representação das identidades e da diversidade latino-americana estão se desenvolvendo neste material. Sob esta perspectiva, na seção posterior, apresentamos a metodologia utilizada para a análise do material didático.

### Procedimentos metodológicos

Para realizar esta pesquisa, analisamos o primeiro volume do livro didático da coleção *Sentidos en lengua española*, de Luciana Maria Almeida de Freitas e de Elzimar Goettenauer de Marins Costa, direcionado ao 1º ano do Ensino Médio. Conduzimos esta pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa-interpretativista, uma vez que nossa preocupação não reside na quantificação, mas sim na descrição, na interpretação e na avaliação do material escolhido. Além disso, trata-se de uma pesquisa documental, visto que nosso objeto de estudo e de análise é um livro didático.

Os procedimentos utilizados para a realização da investigação foram a seleção do material, a leitura e, posteriormente, a descrição, a interpretação e a análise de atividades que consideramos pertinentes para a discussão deste trabalho, a fim de investigar as marcas decoloniais presentes no material, bem como tais práticas podem influenciar na formação de professores de língua espanhola. Com base nessas considerações, o método de investigação envolve a construção de significado mediante à nossa interpretação, de nosso olhar para o material didático objeto desta pesquisa.

### Análise e discussão de dados

Ao considerarmos as duas perguntas de pesquisas deste trabalho: *Quais as marcas decoloniais presentes no material?*; *Quais práticas decoloniais podem ser organizadas a partir do material?*

Foi possível perceber, a partir das análises, que o material didático foi construído em consonância com o pensamento decolonial, uma vez que, notamos ao longo das análises, a mobilização de atividades que visibilizam questões alocadas “do outro lado da linha” (Souza Santos, 2019). Nesse sentido, o livro didático analisado aborda e valoriza saberes e sujeitos historicamente silenciados e subalternizados, como os povos indígenas e outros povos marginalizados em sociedades colonizadas, pessoas com deficiência, escravizados africanos, povos de perspectivas não ocidentais, entre outros.



Isto, ao nosso ver, evidencia que o material pode ser empregado pelo professor como uma ferramenta didática nas aulas de língua espanhola, com o propósito de formar alunos que não só compreendam a língua, mas que também sejam enriquecidos cultural e socialmente por meio do contexto latino-americano que nos envolve. Ademais, ao utilizá-lo, a consciência e responsabilidade social do professor é acionada. Dessa forma, a abordagem utilizada no livro em consonância com a postura adotada pelo professor ao utilizá-lo consolida a decolonialidade como perspectiva de ensino.

A primeira unidade, "Una lengua, muchos pueblos", é introdutória e foca na língua espanhola e nas culturas hispânicas, sem trabalhar um gênero específico. Em um parâmetro geral, este segmento do livro oferece aos estudantes uma introdução aos aspectos culturais do mundo hispânico, por meio da apresentação de dez artistas de diferentes países. A partir disso, a valorização da diversidade cultural e artística do mundo hispânico é, por si só, um traço decolonial por contrapor-se à tradicional ênfase eurocêntrica nos currículos. Ao apresentar artistas pouco conhecidos nos meios de comunicação brasileiros, a unidade desafia as narrativas dominantes e oferece uma visão mais ampla e plural das expressões culturais hispânicas.

Subsequentemente, a segunda unidade, "Derecho a la identidad", utiliza os gêneros notícia (leitura e audição), esquema de conteúdo (escrita) e exposição oral (fala) e traz como foco temático principal o direito à identidade e cidadania. Por um lado, a abordagem do tema é transversal, estabelecendo diálogos com a Sociologia e a Geografia Humana. Por outro lado, certos conceitos e habilidades explorados são provenientes dessas disciplinas, em conjunto com os Estudos de Linguagem, como a temática da cidadania, que, por si só, é interdisciplinar e transcende diversas áreas do conhecimento, como Linguagem, História e Geografia.

Em seguida, a terceira unidade "Diversidad sí, desigualdade no" aborda os gêneros cartaz de campanha social (leitura e escrita) e anúncio de campanha social (audição e fala), enfatizando a não discriminação e o desenvolvimento de projetos pedagógicos contra o bullying e discriminações sociais. Sob essa ótica, ao priorizar os gêneros cartaz e ao trazer o tema da não discriminação como foco central, a terceira unidade do material busca combater narrativas discriminatórias e promover a igualdade, diversidade e respeito. Ao tratar de questões como racismo e discriminação, a unidade contribui para o desenvolvimento linguístico dos estudantes e, simultaneamente, favorece a conscientização sobre temas relevantes para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.



Por fim, a unidade 4, “(Des)encuentros en la historia de Hispanoamérica”, trabalha com os gêneros verbete enciclopédico (leitura), programa documentário (audição) e resumo (escrita e fala), explorando os processos tradicionalmente conhecidos como “descobrimento” e “conquista” da América Hispânica. O destaque dado pelas autoras aos termos históricos “descobrimento” e “conquista” entre outras evidências a preocupação com as críticas feitas por historiadores sobre a carga ideológica e colonialista desses termos. Tal problematização busca desconstruir a narrativa eurocêntrica e colonizadora, que historicamente desconsiderou as culturas e sociedades preexistentes na América Hispânica. Na unidade, os estudantes são desafiados a analisar textos históricos, fontes secundárias ou primárias, utilizando métodos e conceitos dos estudos de linguagens. Além disso, são estimulados a refletir sobre habilidades específicas dos estudos históricos, como a análise e interpretação de fontes de natureza diversa, a compreensão de que o conhecimento nessa área é construído a partir dos registros deixados pela humanidade, e a percepção de que os conceitos utilizados nesta disciplina são dinâmicos e resultam da posição social do historiador. Essa abordagem viabiliza que os alunos elaborem uma visão mais abrangente e complexa dos processos de colonização, evitando visões simplistas e eurocêntricas.

Para as análises a seguir, uma atividade de cada unidade foi selecionada.

**Figura 1** – Atividade: “*Todos somos uno*”

**a** Encuentra fragmentos del texto que indiquen:

- I el tamaño de Guinea Ecuatorial.** Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva). Respuesta esperada: "un pequeño trocito de tierra".
- II la situación económica de los ecuatoguineanos.** Respuesta esperada: "el 80% de la población vive con dos dólares al día".
- III la presencia de ecuatoguineanos en el extranjero.** Respuesta esperada: "miembros ecuatoguineanos en el exilio".

**b** ¿A quiénes se refiere la autora del texto con "audiencia hispanoparlante"? Respuesta esperada: se refiere al público que habla español. Objetivo: inferir el sentido de palabras en el texto.

**c** Según el texto, Nelida Karr se enfrenta a dos tipos de público. ¿Cuáles son? ¿Son receptivos al trabajo de la cantante? ¿Por qué? Respuesta esperada: el público hispanoparlante y el público guineano. No son receptivos, pues el hispanoparlante no reconoce el talento a los africanos, y el guineano prefiere a los artistas de otros lugares de África. Profesor/Profesora, entendemos que los dos públicos citados son guineanos, pero en el texto se distingue al hispanoparlante, que usa preferentemente el español, del guineano, que habla las demás lenguas originarias de la región. Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

**3** Lee otro fragmento del mismo reportaje y realiza las cuestiones siguientes.

Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

**a** Según el texto, ¿por qué se habla español en Guinea Ecuatorial? Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

**b** ¿En las canciones de Nelida Karr solo hay referencias a las culturas latina y española? Busca en el texto un fragmento que justifique tu respuesta.

**c** A partir de la lectura del texto, explica las siguientes afirmaciones.

- I** "[...] todos los músicos de su país pueden ser considerados como embajadores, porque a veces la parte puede representar al todo". Respuesta esperada: así como los embajadores, los músicos guineanos pueden representar su país. Cada músico, aunque sea solo una parte de la población guineana, puede representar la cultura del país.
- II** "Me siento identificada con todas ellas, porque, en realidad, todos somos uno".

**d** Brasil es también un país conformado por muchas culturas. ¿Puedes nombrar algunas de ellas? ¿Crees que, a pesar de la diversidad, todos somos uno, como afirma Nelida Karr sobre Guinea Ecuatorial? ¿Por qué?

**e** ¿Con qué culturas brasileñas te sientes identificado? ¿Por qué?

Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

**Artista:** Nelida Karr.

**País de origen:** Guinea Ecuatorial.

**Profesión:** cantautora.

Reproducción prohibida. Art.

**Fonte:** Captura de tela. (Sentidos en Lengua Española, p.16-17)



A primeira atividade analisada apresenta o título “Todos somos uno”, localizada nas páginas 16 e 17 do material. Nela são apresentados fragmentos de uma reportagem sobre Nelida Karr, cantora e compositora da Guiné Equatorial. É perceptível que, embora a atividade não se concentre especificamente no gênero discursivo, há uma abordagem temática sobre o trabalho da artista e os aspectos culturais e linguísticos tratados na unidade como um todo. Um exemplo disso são as perguntas D: “Brasil es también un país conformado por muchas culturas. ¿Puedes nombrar algunas de ellas? ¿Crees que, a pesar de la diversidad, todos somos uno, como afirma Nelida Karr sobre Guinea Ecuatorial? ¿Por qué?” e na pergunta E “¿Con qué culturas brasileñas te sientes indentificado? ¿Por qué?”.

É importante contextualizar que as canções de Nelida Karr são expressões culturais ricas que, sob o prisma decolonial, revelam aspectos relacionados ao seu país de origem com o efeito de destacar a diversidade linguística presente na Guiné Equatorial. Dessa forma, valorizar a produção artística de Nelida, possibilita desafiar as narrativas hegemônicas, que muitas vezes excluem e marginalizam vozes e expressões culturais de regiões não hegemônicas. Além disso, ao reconhecer a presença das outras treze línguas faladas na Guiné Equatorial, rompe-se com a visão eurocêntrica que comumente posiciona o castelhano como a única língua de relevância na história e cultura equato-guineense. Ao aplicar a prática decolonial para esta análise, é fundamental valorizar e preservar todas as línguas e expressões culturais presentes no país. Para além disso, esta abordagem trazida pelo material viabiliza uma esperança de uma educação cada vez mais inclusiva e consciente das múltiplas identidades e saberes.

**Figura 2** – Atividades 1 e 2

**Reflexiona**

Post-lectura: 1 Respuesta personal. Respuestas posibles: porque las personas no conocen la importancia de tener el documento; porque viven lejos de los lugares donde podrian sacar el acta de nacimiento; porque hay que pagar para sacar el documento. Objetivo: reflexionar criticamente sobre el tema del texto.

**1** En tu opinión, ¿por qué hay tantas personas sin acta de nacimiento en México?

**2** ¿Crees que en Brasil también hay personas sin acta de nacimiento? En caso afirmativo, ¿te imaginas cuántas son y si sufren los mismos problemas que los mexicanos que tampoco tienen ese documento?

Respuesta personal. Profesor/Profesora, si te parece adecuado, pídeles a los estudiantes que verifiquen si hay números oficiales acerca de los brasileños indocumentados. Por ejemplo, en la página web disponible en <www.brasil.gov.br/cidadania-e-justicia/2014/1/2/csi-numero-de-criancas-nac-registradas-em-cartorios> (fecha de consulta: 18 ag. 2015) se presenta la reducción del número de niños indocumentados en Brasil. Objetivos: reflexionar criticamente sobre el tema de los textos y relacionarlo con el contexto brasileño.

**Fonte:** Captura de tela. (*Sentidos en Lengua Española*, p. 38)

A atividade selecionada para a segunda análise está localizada na subseção “Reflexiona” da seção “Lee”, na página 38. Para um breve contexto, as duas perguntas aparecem antes de outras atividades que envolvem textos dos gêneros notícia escrita e oral. Os textos abordam assuntos relacionados à identidade e cidadania, como a situação dos mexicanos sem certidão



de nascimento que vivem nos Estados Unidos, situação semelhante à dos imigrantes haitianos no Brasil. Quando o “indocumentado” não é reconhecido como cidadão, questiona-se a identidade de alguém. Neste contexto, a temática central da unidade debate as noções de identidade, uma vez que os indivíduos são formados e reconhecidos a partir de seu nome completo, data de nascimento, entre outros dados que se apresentam em documentos pessoais.

Embora as temáticas possam parecer complexas, é fundamental abordar as problemáticas envolvidas, especialmente nas aulas de língua espanhola, uma vez que envolvem pessoas que compartilham de um idioma comum. Além disso, a identidade, a migração de latino-americanos para os Estados Unidos e a Europa, e a visão histórica da América Latina como destino de imigrantes são tópicos de relevância que proporcionam uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais.

**Figura 3** – Atividade 3 e 4

**3** El lenguaje también puede ser discriminatorio. Discute con tus compañeros qué palabras o expresiones en los siguientes enunciados permiten interpretarlos como una forma de discriminación.

- a. Estudió en escuelas estatales, pero logró aprobar el examen de selectividad.
- b. Menos mal que nació blanquita como la madre y no morochita como el padre.
- c. Actualmente hasta los jubilados dominan la tecnología y usan Internet.

**4** Y tú, ¿tienes o ya has tenido alguna actitud discriminatoria hacia algo o alguien? En caso afirmativo, ¿podrías contársela a tu profesor/profesora y a los demás compañeros?

Respuesta personal. Profesor/Profesora, es posible que los estudiantes no quieran contar sobre sus actitudes. Considera si es importante motivarlos a hablar o volver a esa cuestión en otro momento. Objetivos: reflexionar críticamente sobre el tema de los textos y relacionarlos con las vivencias personales.

**SIGUE LA PISTA**

**selectividad**  
[...] 3. f. Conjunto de pruebas que se hacen en España para poder acceder a la universidad.

**morochito, cha**  
1. adj. Arg., Bol., Par., Perú y Ur. Dicho de una persona: Que tiene la piel morena. [...]

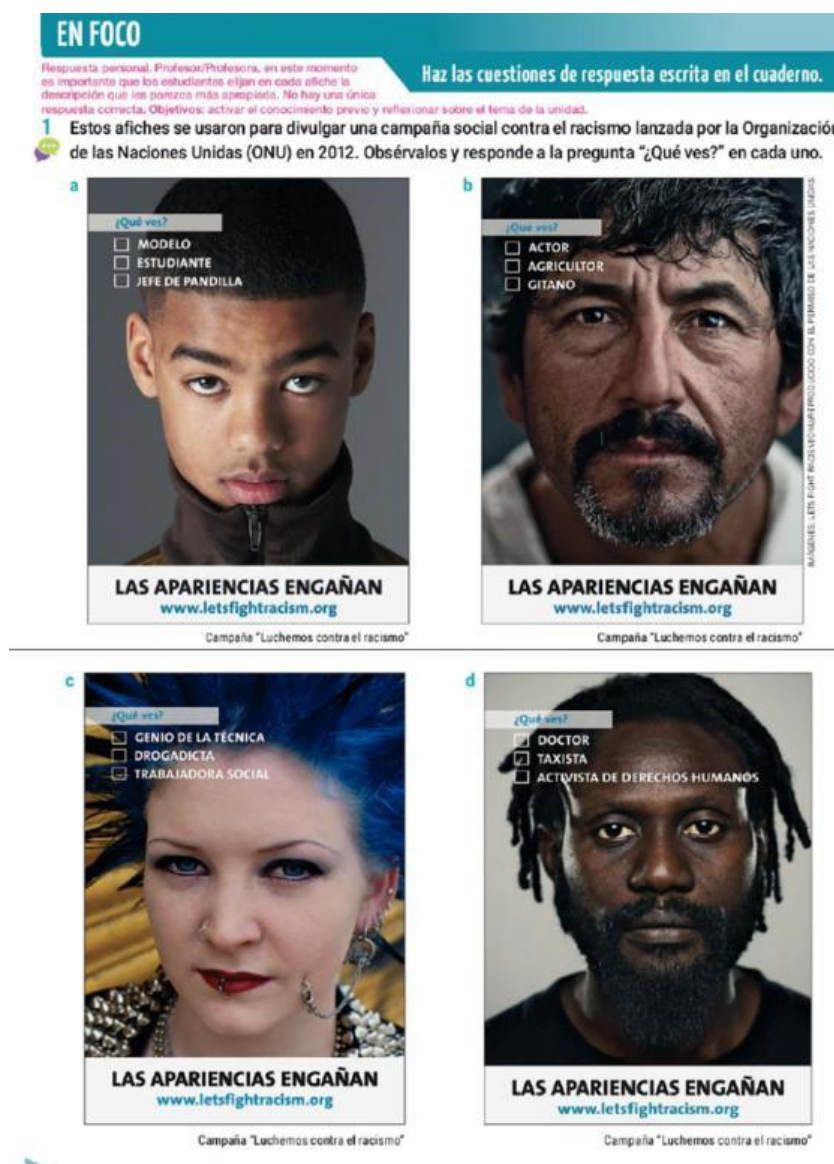
Fragmentos de entradas de diccionario. Diccionario de la lengua española. Disponible en <<http://dle.rae.es/>>. Fecha de consulta: 11 sept. 2015.

**Fonte:** Captura de tela. (*Sentidos en Lengua Española*, p. 66)





Figura 4 - Cartaz referente a atividade 3 e 4



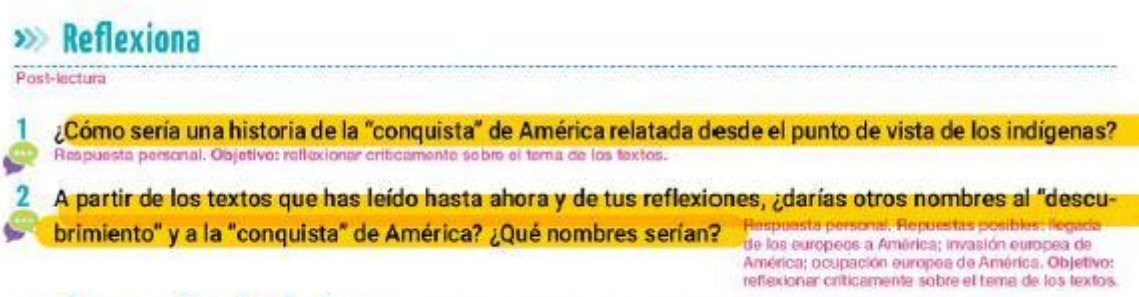
**Fonte:** Captura de tela. (Sentidos en Lengua Española, p. 66)

A atividade selecionada para a terceira análise neste trabalho também pertence à subseção “Reflexiona”, na página 66 do material. Na seção anterior, intitulada “En foco”, as autoras introduzem um dos gêneros explorados por meio de cartazes da campanha “Luchemos contra el racismo”, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2012. Mediante à análise, compreende-se que o uso dos cartazes é uma estratégia para sensibilizar os estudantes em relação ao tema que será discutido. Isso é evidenciado na primeira questão da atividade, em que se sugere que eles observem os cartazes e discutam sobre o que veem em cada um, sem ter informações prévias sobre as pessoas retratadas nos cartazes. Assim, as autoras chamam a atenção para a importância de evitar “julgar pelas aparências”.



As questões subsequentes, têm o propósito de levar os estudantes a refletirem sobre a inadequação dessa atitude, que se baseia em estereótipos, a começar a observar as características do gênero discursivo em foco, como a questão de número 4. Além de contribuírem para a ampliação do vocabulário dos estudantes de língua espanhola, os cartazes também abordam o tema da diversidade e se relacionam com o que foi explorado na segunda unidade sobre identidade cultural, isto é, são questões que induzem os estudantes a refletirem sobre suas atitudes e reconhecer que o uso de termos pejorativos, piadas e brincadeiras de mau gosto, comuns entre adolescentes, podem configurar uma forma de discriminação. Nesse sentido, a proposta didática analisada permite que os alunos se tornem agentes ativos em sua aprendizagem aptos para avaliar e contestar os valores subjacentes às representações do racismo. Ao refletirem sobre os cartazes da campanha, os estudantes são encorajados a desenvolver um entendimento mais crítico sobre o impacto do racismo na sociedade, bem como a importância da linguagem e da comunicação na promoção de mudanças sociais. A questão 4 pode ser interpretada como um convite aos estudantes para compartilharem alguma experiência de discriminação da qual tenham sido protagonistas. Embora o tema seja delicado, incentivar os alunos a falarem e trocarem experiências sobre assuntos como estes também é uma maneira de dar voz aos que foram silenciados.

**Figura 5** – Atividade 1 e 2



**Fonte:** Captura de tela. (*Sentidos en Lengua Española*, p.95)

Assim como as atividades da unidade 2 e 3, esta atividade também faz parte da subseção “Reflexiona”. Os dois textos anteriores a essa atividade foram produzidos por indígenas. Os primeiros são da “Nueva crónica y Buen Gobierno” (1615), escritos por Felipe Guamán Poma de Ayala e os outros fragmentos foram retirados da obra “Lienzo de Tlaxcala”, elaborada no século XVI, cujo tema é a “conquista” de Tenochtitlán, atual Cidade do México.

Os textos para leitura foram retirados de duas enciclopédias que abordam o “descobrimento” e a “conquista” da América. Na subseção “Entretextos”, são apresentados





alguns cartuns sobre o tema da unidade e, em seguida, fragmentos de duas fontes primárias importantes para o estudo da "conquista da América": o "Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los índios" (década de 1540), de Juan Ginés de Sepúlveda, e a "Brevísima relación de la destrucción de las Indias" (1552), de Bartolomé de las Casas. Esses dois autores representam os expoentes da chamada "disputa espanhola", uma polêmica sobre a situação dos povos americanos durante a "conquista". Ao final da subseção, uma discussão é proposta a respeito da comemoração do 12 de outubro, por meio da análise de um texto verbo-visual com um fragmento do texto "El Descubrimiento" de Eduardo Galeano, publicado no livro "Los hijos de los días".

Ao considerarmos o que foi abordado previamente às atividades 1 e 2 e nas analisadas em questão, as marcas que dialogam com a pedagogia decolonial são notáveis devido ao incentivo aos estudantes de realizarem uma leitura crítica dos textos apresentados. De acordo com Walsh (2009), uma ação decolonial enquanto pedagogia implica em um trabalho dirigido a romper as correntes que ainda estão na consciência, desescravizar as mentes e desaprender o que foi aprendido para reaprender. Isso significa desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de quem está nas "grietas". Portanto, as ações mobilizadas a partir das práticas da pedagogia decolonial envolvem a desconstrução dessas estruturas e a construção de novas formas de conhecimento e poder que valorizem a diversidade e a igualdade.

## Conclusão

Em nossas análises, propusemos um olhar para o material didático além de análises quantificadoras. Dessa forma, analisamos o material com a postura que um professor deve ter ao lidar com materiais didáticos de modo geral. A partir das amostras de atividades apresentada neste trabalho, afirmamos que a perspectiva pedagógica adotada nesta pesquisa se fundamenta na perspectiva decolonial, apoiada por uma LA transgressiva, uma vez que, ao valorizar a interação por meio de enunciados concretos e a concepção de linguagem como dialógica, a coleção busca desconstruir a visão eurocêntrica e tradicional do ensino de línguas estrangeiras. A articulação entre uso da língua e reflexão sobre a língua e sobre a linguagem, aliada à promoção do letramento crítico, incentiva o estudante a compreender diferentes perspectivas implícitas nos textos, considerando contextos sócio-históricos e questionando as relações de poder na sociedade.



As fragmentações decoloniais identificadas no material analisado se revelam desde a forma como o livro didático desafia a visão eurocêntrica predominante no ensino de línguas, até ao valorizar as experiências plurais dos estudantes. Nesse sentido, o material sugere uma perspectiva de ensino que rompe com as narrativas hegemônicas que historicamente invisibilizam outras formas culturais e de conhecimento. Além disso, os aspectos decoloniais presentes incluem o desenvolvimento de práticas de linguagem que incentivam o estudante a refletir sobre a língua de forma contextualizada, o que possibilita a desconstrução de pressupostos coloniais implícitos na linguagem e nas práticas pedagógicas.

Concluindo, o primeiro volume do livro *Sentidos en Lengua Española*, contribui para a formação de professores de língua espanhola, pois apresenta uma abordagem educacional que vai além do ensino tradicional da língua, ou seja, o material transcende da formação linguística à formação social. Ao atravessar outras disciplinas das Ciências Humanas e orientar as práticas pedagógicas do professor, o livro instiga uma reflexão crítica sobre as relações de poder na sociedade e os conhecimentos privilegiados, estimulando uma visão mais ampla e contextualizada do ensino da língua espanhola. Ao considerar a decolonialidade como perspectiva, o material promove uma educação mais inclusiva, reflexiva e consciente das múltiplas identidades e saberes presentes na língua e cultura espanhola.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Diego José Alves. Eu não conheço Frida Khalo ou a importância das Vozes do Sul na formação de professores de espanhol no Brasil. **ABEHACHE**, v. 01, p. 139-154, 2019.
- BOHN, Hilário. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, Maximina.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas-SP: Pontes, 2005. p. 11- 23.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018: língua estrangeira moderna**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://www.fnade.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: ago. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. 1. Ed. São Paulo: Richmond, 2016a.
- KLEIMAN, Angela del Carmen Bustos Romero de. **Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.



MIGNOLO, Walter. The Decolonial Option. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. On **Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018. p. 105-152.

MOURA, Eduardo Santos. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente: formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. **Revista Papeles**, v. 9, n. 18, p. 21-33, 2017.

PARAQUETT, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S. **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 137-156.

PARDO, Fernando da Silva. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **Uma Lingüística Aplicada Transgressiva. Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67 a 83, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder. Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 117-142.

SOUZA SANTOS, Boaventura. 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

SOUZA SANTOS, Boaventura. O fim do império cognitivo. **A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del insurgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, n. 30, p. 1-29, 2009.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. 2017. Em: Garcia Diniz, Alai., et. al. (orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. Pedro & João Editores: São Carlos-Brasil Internacional.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: J. VIAÑA, L. Tapia; WALSH, Catherine (Eds.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés, 2010.

ZEULLI, Elizandra. **A (des)legitimação da língua espanhola no Pibid pela e na discursividade acadêmico-institucional**. 2020. 249f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020

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.