

ENCAMINHAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE INTERCULTURAL CRÍTICA E DECOLONIAL

Fernanda Tonelli¹

Resumo: Este trabalho objetiva discutir possíveis caminhos de enfrentamento da lógica colonialista enraizada na formação de professores de espanhol. A decolonialidade (QUIJANO, 2001; GROSFUGUEL, 2008; WALSH, 2020) tem sido pensada e praticada como possibilidade de subversão do lugar ocupado por epistemes e ontologias hegemônicas que acarretam, entre outros aspectos, na invisibilidade de seres e saberes. Neste texto, iniciamos algumas reflexões sobre o componente (inter)cultural na formação do docente de línguas. Para indicar as rachaduras por onde insurgem as práticas decoloniais (WALSH, 2020), foram contemplados os saberes e as perspectivas de estudantes de licenciatura em Letras-Espanhol de uma instituição de Ensino Superior do interior paulista. Os dados apresentados são parte da pesquisa de doutoramento da autora. Por meio das vozes dos licenciandos, identifica-se a recusa de uma perspectiva de cultura mais elitizada e reivindicação por considerar aspectos que envolvem as práticas de linguagem em diálogo com sua futura atuação docente.

Palavras-chave: Formação docente; Espanhol; Cultura; Interculturalidade; Decolonialidade

Resumen: El objetivo de este artículo es discutir posibles formas de afrontar la lógica colonialista arraigada en las carreras de profesorado en español. La decolonialidad (QUIJANO, 2001; GROSFUGUEL, 2008; WALSH, 2020) surge como una posibilidad de subversión de la hegemonía tradicional de ciertas epistemes y ontologías que resulta, entre otros aspectos, en la invisibilidad de seres y saberes. En este texto empezamos algunas reflexiones sobre el componente (inter)cultural en la formación de profesores de idiomas. Para señalar las grietas por las que emergen las prácticas decoloniales (WALSH, 2020), se consideraron los conocimientos y perspectivas de estudiantes de una carrera de profesorado en Español en una institución de educación en el interior de São Paulo. Los datos presentados forman parte de la investigación doctoral de la autora. A través de las voces de los estudiantes de profesorado, se identifica el rechazo de una perspectiva cultural más elitista y la demanda de mirar aspectos que involucran las prácticas del lenguaje en diálogo con su futura actuación docente.

Palabras clave: Formación de profesores; Español; Cultura; Interculturalidad; Decolonialidad

Apresentação

La línea del ecuador no atraviesa por la mitad el mapamundi que nos enseñaron en la escuela. Según ese mapamundi, el norte ocupa dos tercios y el sur apenas uno. Por eso Europa parece bastante más grande que América Latina, aunque en realidad América Latina es el doble de grande que Europa. Y lo mismo ocurre, por ejemplo, con

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora EBTT do Instituto Federal de São Paulo. E-mail: fernanda.tonelli@ifsp.edu.br.

la India, que en el mapamundi parece más chiquita que Escandinavia cuando en realidad es tres veces más grande. La verdad es que el mapa miente. La geografía tradicional nos roba el espacio, como la economía imperial nos roba la riqueza, la historia oficial nos roba la memoria y la cultura formal nos roba la palabra. (Eduardo Galeano, Mapamundi)²

Início este texto com uma epígrafe de autoria de Eduardo Galeano (1940-2015). Nela, o autor denuncia saberes hegemônicos (na forma da geografia tradicional, da economia imperial, da história oficial e da cultura formal) que historicamente têm diminuído o Sul Global. Ainda que a citação trate da representação de um mapa, não devemos entender o Sul Global apenas em termos geográficos, mas também metafóricos: sujeitos e sociedades são divididos por uma linha abissal (SANTOS, 2002), que separa o que é visível e o que não é. Essa cisão, por sua vez

[...] apresenta efeitos práticos na vida da sociedade e se manifesta [entre outros aspectos] por meio de discriminação, não reconhecimento e não cumprimento dos Direitos Linguísticos de comunidades e indivíduos, apagamento de saberes dentro de espaços institucionais (incluindo a universidade e a escola), entre outros tipos de violência contra sujeitos subalternizados. (TONELLI, 2020, p. 19).

O posicionamento de Eduardo Galeano coincide com a voz de outros intelectuais e ativistas latino-americanos que, sobretudo nos últimos 50 anos, propõem um novo horizonte epistêmico que faça emergir o protagonismo da América Latina na constituição da História da Modernidade e na própria formação e manutenção da colonialidade, que perpetua as relações de desigualdade entre indivíduos e sociedades até os dias de hoje. Proposto pelo peruano Aníbal Quijano em fins de 1980, a “colonialidade” deve ser entendida como o padrão de poder que se inicia na conquista da América e se mantém na atualidade, mesmo após a independência dos países que estiveram em regime colonial. A colonialidade se mantém por meio do controle por parte dos grupos dominantes sobre os subalternos³, perpetuando, assim, modos de ser, pensar, organizar-se e produzir típicos da cultura do dominador e que foram impostos historicamente aos dominados por meio da ideologia da raça, do trabalho e da própria produção de conhecimento (QUIJANO, 2001). Assim, a colonialidade atua como um enredamento (GROSGOUEL, 2008, p. 123) de formas de dominação, que se encontram de tal forma naturalizadas nas sociedades contemporâneas que são (re)produzidas também

² Transcrição retirada do programa *La vida según Galeano*, produzido pelo canal Encuentro. Disponível em: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8320/3907?temporada=1>. Acessado em: 25 nov. 2019.

³ Entendemos subalterno a partir do que Boaventura de Sousa Santos elabora em entrevista a Antoni Aguiló: “ser dominado o subalterno significa, ante todo, no poder definir la realidad en los propios términos, es decir, sobre la base de conceptos y experiencias que reflejen los verdaderos intereses y las aspiraciones de los dominados, pues los conceptos con los que operamos nunca son neutros y a menudo están pensados para consolidar los sistemas de poder”. (SANTOS; AGUILÓ, 2019, p. 40).

pelos sujeitos subalternizados.

No que diz respeito à forma como as práticas de linguagem servem de manutenção da colonialidade, é frequente encontrar em e práticas de ensino a relação direta entre língua e nação expressa na representação de uma população homogênea que, a priori, compartilha uma única língua (e que, não por acaso, é considerada “língua oficial” do país). Além disso, a restrição entre “**comunidades imaginadas** – as nações – e as **comunidades de fala**” (BAPTISTA; LÓPEZ-GOPAR 2019, p. 16, destaque dos autores) leva à ideia colonialista de que “nações que outrora ocupavam o lugar de metrópole são, ainda hoje, detentoras do padrão linguístico, sendo os demais falares erros, arcaísmos, variações ou desvios da norma” (TONELLI, 2020, p. 42).

Conforme será discutido na próxima seção, o tratamento da cultura no ensino também tem sido tradicionalmente utilizado como forma de perpetuação de imaginários sobre indivíduos e grupos sociais. Para subverter essa lógica, a prática docente desempenha papel fundamental na medida em que, por meio da linguagem e buscando compreender de forma mais aprofundada a complexidade que envolve as culturas, podem chegar à:

[...] revisão de certas questões, como o silenciamento do político, alçando-o e dando visibilidade às contradições inerentes de toda sociedade e, ao mesmo tempo, legitimando histórias locais que se colocam como resistência a processos de homogeneização cultural e linguísticos. (SOUZA JUNIOR, 2020, p. 10)

Em concordância com Souza Junior (2020), neste texto, contribuo para a proposição de outras práticas no ensino e aprendizagem de língua espanhola na contemporaneidade. Farei isto com base em caminhos indicados por estudantes para o enfrentamento da racionalidade hegemônica quando se trata de ensino e formação docente de língua espanhola.

A proposta deste texto se inscreve em uma perspectiva decolonial, comprometida com a mudança de paradigmas colonialistas e aberta a formas de compreender e (inter)agir no mundo. Consciente da limitação do escopo deste trabalho, proponho, neste momento, um recorte que contemple o tratamento da cultura no ensino de línguas e, em especial, da interculturalidade na formação do docente de línguas. Para isso, tomarei como base dados produzidos em minha pesquisa de doutorado.

Passo, a seguir, para uma breve discussão acerca do componente (inter)cultural na formação do docente de línguas.

Interculturalidade crítica e decolonial

A forma como a cultura é tematizada nas aulas de línguas muitas vezes reforça estereótipos sobre identidades culturais de sujeitos sem buscar outras perspectivas in-

terculturais comprometidas com a superação das desigualdades presentes nas relações entre diferentes culturas. Desse modo, concordo com Candau (2008), Castro-Gómez (2017) e Silva Júnior e Matos (2019) na defesa de uma educação que tenha como foco o combate à desigualdade. É por meio do diálogo entre diferentes grupos socioculturais que se chega à emancipação de sujeitos e à promoção da justiça social, epistêmica e cultural.

Segundo Silva Júnior e Matos (2019), os currículos baseados na colonialidade são construídos e utilizados discursivamente para silenciar indivíduos marginalizados, sem questionar as diferenças coloniais, como essas são produzidas e seus mecanismos de poder. Como resultado, o tecido de dominação colonial se perpetua em diferentes esferas da experiência educativa, mantendo-se viva “em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (MALDONADO-TORRES 2007, p. 131 apud OLIVEIRA; CANDAU 2010, s.p.).

Como perspectiva que pode permear as práticas educativas de linguagem e para além delas, a interculturalidade crítica decolonial rompe com a narrativa de simples troca entre culturas que minimiza as relações que subjazem essas trocas e faz emergir novas formas de pensar e ser. A respeito do termo “intercultural”, vale considerar que não há um consenso teórico universal para o termo (GUILHERME; DIETZ 2014), o que exige de seus usuários, sobretudo os que estão comprometidos na produção e popularização científica, a responsabilidade de posicionar seu entendimento sobre o que o termo significa para si e as implicações em seus estudos.

O movimento de educação popular, iniciado na década de 1960 e que tem Paulo Freire como uma de suas referências na América Latina, trouxe como contribuição a educação intercultural no continente, que tem como projeto a subversão do modelo tradicional de educação conteudista ancorada em uma cultura letrada, elitista, para propor uma educação pautada nas culturas dos aprendizes. Segundo Candau (2008, p. 49), na América Latina, o termo “interculturalidade” emerge da convergência dos contextos acadêmicos e sociais, liderados pelos movimentos de grupos sociais historicamente marginalizados. No cenário acadêmico, ele passa a ser utilizado pela primeira vez em nosso continente em 1974, por dois linguistas e antropólogos, Esteban Mosonyi e Omar González, para tratar da educação indígena venezuelana. Nesse momento, há uma preocupação com a educação bilíngue como forma de assegurar o espaço de línguas e culturas indígenas no modelo escolar, até então marcado tradicionalmente pelo monolinguismo. Depois, nas décadas de 1980 e 1990, alguns países latino-americanos, como Bolívia e Equador, reconhecem, por meio de sua Constituição, a natureza pluriétnica de seus cidadãos, o que implica alavancar ações de políticas públicas, em especial na área da educação, que tomem como princípio o caráter “pluricultural e multilíngüe de suas sociedades” (CANDAU, 2010, p. 3).

O termo também passa a ser incorporado pelos movimentos negros latino-americanos (CANDAUI, 2008), que vêm ocorrendo de diversas formas e em diferentes níveis nos países da América Latina, mas que têm, entre outras características históricas comuns, o combate ao racismo, busca por igualdade de direitos e reconhecimento e valorização das suas identidades culturais, além da oposição à noção da “democracia racial”, conceito que acaba por ocultar as desigualdades existentes entre negros e brancos latino-americanos. Em relação à educação intercultural, no Brasil, há as políticas de ações afirmativas na educação⁴ e inserção de conteúdos curriculares que remetem às culturas negras⁵, que visam reparar as violências que essas comunidades vêm sofrendo ao longo do tempo e promover a valorização de suas identidades.

Entendo que a educação intercultural atravessa toda a experiência de ensino e aprendizagem do indivíduo, pois se nutre de outras experiências educativas, sendo pensada e praticada a partir de diferentes lugares. No caso do ensino e aprendizagem de línguas, pensar a partir da ótica intercultural, crítica e decolonial significa ampliar o entendimento do indivíduo sobre si e sobre o outro a partir do diálogo construído “sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” como indica Maher (2007, p. 258), reflexão e ação para transformação.

A interculturalidade, como processo reflexivo e ativo,

pode oferecer um espaço e um potencial relevantes para o reconhecimento, em equidade, e o diálogo paritário e recíproco entre culturas e entre línguas e, de uma forma crítica, para a construção de sociedades plurais e radicalmente democráticas. (GUILHERME, 2019, s.p.)

Esse posicionamento se alinha a outras perspectivas críticas de ensino e aprendizagem, como é o caso do letramento crítico e o letramento *queer*. Nesse sentido, elas podem ser entendidas como aliadas dentro da educação crítica.

Ao tratar de letramento crítico, Tilio (2017) toma como base alguns pressupostos elaborados por Lin (2014) para a pedagogia de letramento *queer*, que entendo também dialogar com a perspectiva da interculturalidade crítica decolonial, como o questionamento sobre o status de “normalidade”, desestabilizando as estruturas sobre as quais essa noção se apoia, além de promover a justiça social, buscando a transformação da condição de estudantes oprimidos por meio dos letramentos (TILIO, 2017, p. 28). Vale mencionar que, conforme pondera esse autor, esta é **uma** leitura do que se entende por letramento crítico, pois, assim como o termo “intercultural”, os significados de “letramento crítico” são movediços. Desse modo, enfatizo que a interculturalidade crítica

⁴ Cito a Lei 12711/2012, que trata de diretrizes para ingresso em instituições de ensino públicas como um marco na política educacional brasileira voltada à igualdade étnico-racial e social.

⁵ De acordo com a Lei 10639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

decolonial se aproxima de algumas matrizes de letramento crítico, sobretudo nos termos do engajamento com a transformação social (local ou global) por meio da emancipação dos sujeitos.

A formação docente de línguas

No que concerne à formação de professores de línguas, a colonialidade se expressa, entre outras formas, na valorização de estudos literários e linguísticos relacionados a uma ideia de erudição e civilidade atreladas à tradição artística e acadêmica vindas de lugares historicamente privilegiados. Como consequência prática, é comum ver nos cursos de licenciaturas uma densidade de conteúdos relacionados à área de Letras advindos do Norte global e poucas referências a práticas de linguagens e pedagógicas pensadas a partir do Sul Global.

Sobre a formação docente, Daher e Sant'Anna (2010) afirmam que as disciplinas de cursos de Licenciatura em Letras:

[...] não costumam incorporar discussões sobre a formação para o trabalho do profissional professor de línguas estrangeiras, pois a maior parte das disciplinas desse curso preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando a relevância da articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho. (DAHER; SANT'ANNA 2010, p. 64)

Segundo essas autoras, nos cursos de Licenciatura brasileiros, os conteúdos e práticas que tratam da formação profissional geralmente são pensados e executados pela área de Educação, por meio de disciplinas destinadas exclusivamente à docência. Como reflexo, uma das discrepâncias identificadas no campo dos estudos em ensino e aprendizagem de línguas é o desequilíbrio entre a quantidade de trabalhos que discutem educação baseada em métodos e aprendizagem dos alunos e os poucos estudos que se dedicam aos conhecimentos que devem ser construídos juntamente com professores em formação inicial para que esses possam atuar profissionalmente em diálogo com conteúdos trabalhados na graduação.

Como alternativa, a formação de professores de línguas estrangeiras poderia apoiar-se na reflexão sobre diferentes olhares teóricos concomitantemente com a prática docente, buscando o posicionamento crítico, plural, contextualizado e socialmente comprometido com a mudança de paradigmas que sustentam as desigualdades e que são deflagradas no cotidiano educativo. Essa nova mirada só seria possível a partir do deslocamento da compreensão da língua como prática social, para entendê-la em sua complexidade. Assim,

(Re)pensar a língua, portanto, é refletir sobre seu funcionamento, buscando compreender suas tessituras, suas raízes, a partir de fatores

linguísticos (como fonética, morfologia, organização sintática, seleção lexical, enfim, a análise dos aspectos do sistema linguístico propriamente dito) em conjunção com fatores extralinguísticos (como questões ligadas à situação de fala, regidos espacial, temporal, ideológica, politicamente, e os participantes da interação, ou seja, de que lugar falam e ocupam). (TONELLI; KILLNER, 2019, p. 169)

No que concerne ao tratamento da cultura na formação docente, ele não se restringe ao desenvolvimento de tópicos culturais no campo das disciplinas de Letras ou a descrição de contextos escolares com os quais os professores em formação inicial possivelmente irão se deparar no futuro profissional, tal como comumente se vê em cursos de formação docente (TONELLI, 2020). Contemplar o componente cultural na formação docente visa estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, da identificação e problematização das imagens que esses futuros professores têm de suas identidades culturais e de outros grupos, na busca de práticas que contemplem a pluralidade de seres e saberes para a justiça social, cognitiva, linguística e cultural. Reitero que isso só é possível por meio do entrelaçamento entre ação e reflexão ao longo da formação profissional, promovido pelo intenso diálogo entre as áreas de Letras e Educação, revertendo o distanciamento que historicamente existe entre essas duas esferas da formação docente.

Além disso, concordo com Baptista (2017, p. 42-43) de que promover a educação linguística e, especificamente, para a formação docente “implica traçar relações com a alteridade, que não reforcem espaços de subalternidade e sub-humanidades”. A autora indica que isso seria feito por meio da ampliação do entendimento sobre as desigualdades que historicamente têm afetado os sujeitos e seus direitos, dentre os quais ela cita “o de estar e habitar sua língua e por ela ser povoado/habitado” (BAPTISTA, 2017, p. 43).

De igual maneira é o meu interesse considerar conhecimentos presentes nas margens, isto é, a partir das vivências dos licenciandos, para vislumbrar práticas educativas que propiciem novos significados para o tratamento da cultura e da interculturalidade no ensino de línguas. Para isso, comentarei alguns dados produzidos em um curso de licenciatura em Letras – Espanhol de uma instituição de ensino superior do estado de São Paulo. Esses dados fazem parte de minha pesquisa de doutorado,⁶ que teve como objetivo analisar o componente (inter)cultural na formação de professores de línguas. Neste artigo, trago falas dos estudantes que contribuíram para a pesquisa. Esses dados foram produzidos durante uma dinâmica em grupo que tinha como foco o entendimento desses participantes sobre cultura e interculturalidade ao longo de sua formação como professores de língua espanhola no referido curso.

Com a palavra, os estudantes em formação docente

Ao falar de suas vivências na língua espanhola e em seu curso de formação docente, os estudantes que participaram dessa pesquisa forneceram elementos para a com-

⁶ O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 12/12/2017, aprovou o protocolo de pesquisa proposto. Número CAAE: 79517917.7.0000.5400.

preensão do panorama sobre a formação do docente de línguas na atualidade e, em especial, sobre o componente (inter)cultural na licenciatura de Língua Espanhola.

Um primeiro aspecto que gostaria de mencionar diz respeito à percepção desses estudantes de que, de modo geral, a sua formação em Letras trataria a cultura a partir de uma perspectiva “academicista” e “conservadora”, visto haver, na estrutura curricular do curso e no planejamento das disciplinas, uma preferência declarada por obras do cânone literário em detrimento da literatura popular. A seguir, o trecho de uma interação em que os estudantes⁷ relacionam algumas definições de cultura e as percepções individuais sobre sua formação em Letras:

Samira: No sé, pensamos diferente, pensamos que tal vez el curso de Letras sea más...

Pedro: Academicista.

Samira: Conservador si así puedo decir, pensamos que en todo el curso que es... ¿cuál?

Ana Paula: “Cultura diz respeito ao conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem um patrimônio de uma nação (como literatura, música, artes visuais, arquitetura, entre outros)”⁸.

Samira: Sí, porque por más que hablen acá que todo es cultura y blablabla, no vemos nada. Vemos solamente cosas de 1500.

((risos))

Pedro: Y depende mucho de los profesores también, porque ya tuvimos unos profesores muy elitistas que, que no hacen cuestión de... de intentar dejar esto.

Samira: Sí, profesores que hablan que no les gusta, por ejemplo, la poesía marginal...

O trecho foi retirado de uma dinâmica em grupo em que os estudantes, dentre algumas definições de “cultura” disponibilizado pela pesquisadora⁹, deveria selecionar aquela que mais se aproximaria do que é visto no curso. No trecho, a noção de cul-

⁷ Os trechos apresentados fazem parte de um grupo de interação formado por estudantes de um curso de Letras - Espanhol de uma universidade do interior paulista. Os dados foram produzidos para a pesquisa de doutoramento da autora deste trabalho. Os nomes e gêneros que aparecem neste texto e na pesquisa são fictícios a fim de preservar a identidade desses participantes.

⁸ Baseado em CUCHE (1996).

⁹ As definições disponibilizadas pela autora foram: (i) definição clássica, humanística ou cultura com “C” maiúsculo: “Cultura diz respeito ao conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem um patrimônio de uma nação (como literatura, música, artes visuais, arquitetura, entre outros)”, retirada de Cuche (1996); (ii) concepção antropológica, descritiva ou cultura com “c” minúsculo: “Cultura é um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”, de Tylor (1871, retirado de Cuche, 1996); (iii) concepção simbólica ou interpretativa: “Cultura gira em torno dos eixos do significado, do simbolismo e da interpretação. Assim, deve ser entendida como o padrão de significados incorporados em seus símbolos, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças”, de Geertz (1973, retirado de Thompson, 1999); e (iv) concepção discursiva ou linguística: “Cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo. É uma forma de produção de sentido que é relacional, histórica e que é sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólicos”, de Kramsch (2017).

tura escolhida pelos estudantes para representar seu curso de formação é a perspectiva humanista (surgida no século XIX, quando se inicia a construção moderna dos estados-nações do Norte Global), que entende a cultura a partir de elementos identificadores de um estado-nação (KRAMSCH, 2017, p. 141). Esse modelo humanista de cultura perdura até hoje não apenas em cursos de Letras, mas também no ensino de línguas e literaturas em diferentes níveis, não raramente se chocando com propostas mais plurais de cultura. Segundo uma das estudantes, essa perspectiva “patrimonialista” de cultura ecoa na valorização de produtos de patrimônio cultural e no rechaço a artefatos culturais populares, como é o caso da poesia marginal.

Importante considerar que o fato de o curso propor o trabalho com obras do cânone literário por si só não deve ser entendido como motivo para classificação da formação como tradicional ou colonialista. Além de uma simplificação ingênua, essa delimitação encerraria a possibilidade de refletir criticamente sobre o papel da Literatura (e da Arte) como meio de reflexão e ação social. O trecho analisado aponta para a necessidade de radicalizar as experiências de linguagem, o que envolve o enfrentamento de modelos de estudos que desconhecem as produções que não pertencem ao cânone literário. Assim, a literatura marginal, citada pela estudante, pode ser a via para práticas interculturais críticas e decoloniais, visto que são aberturas que se estabelecem a partir das línguas e que contribuem para desenvolver novas formas de ver, ser e agir no mundo que valorize, reconheça as culturas silenciadas e que propicie espaços para transformações sociais.

Ainda pensando em trazer outras práticas de linguagem de forma não hierarquizada, uma estudante, Camila, sugere contemplar também obras literárias que fazem parte do cotidiano dos jovens na atualidade, e questiona: “Si pensamos, por ejemplo, en nosotros que vamos a ser profesores, ¿cuál es la literatura que está siendo leída en las clases por los jóvenes? Best sellers. ¿Y por qué no hablamos de eso acá?” O posicionamento da participante deflagra o descompasso percebido por ela entre os conteúdos trabalhados no curso de graduação e o que ela se depara em suas práticas de ensino (estágios e monitorias). Sua fala vai no sentido de estabelecer uma formação que busque maior diálogo no binômio teoria-prática. Ela identifica a necessidade de outra proposta educativa, mais sensível ao local onde ela atua e comprometida com a (trans)formação do entorno.

Há outro momento da interação em que os estudantes discutem as habilitações ofertadas pelo curso de Letras da sua instituição. Na visão desses participantes da pesquisa, a área de Linguística do seu curso e, em especial, de Língua Espanhola, busca estabelecer um diálogo mais próximo com as transformações vividas pela sociedade. Gostaria de comentar esse aspecto a partir do seguinte trecho da interação:

Samira: No, yo creo que tal vez, si pensamos en esas áreas, creo que lingüística acá en la universidad mira más para las transformaciones sociales de lo que la literatura, /.../ Ahora, yo creo que lingüística acá

intenta mirar más, lingüística y las letras modernas, ¿no? Intentan, no que sea una cosa así revolucionaria, pero, es muy difícil ser revolucionario, caminamos a pasos lentos, ¿no? Entonces, creo que solamente dar atención a lo que está pasando en los días actuales, eso es muy importante. Y yo creo que esas asignaturas intentan mirar a eso... Letras modernas, actualmente. Porque a mí me parece muy importante. Yo me quedo, con la enseñanza de... español acá, soy, voy a salir de acá muy satisfecha porque yo creo que los profes intentan hablar siempre con nosotros sobre cultura, sobre sociedad, diversos conceptos, sobre la sociedad hispanohablante actual... no solamente de la época de la formación de España. Entonces yo creo que es una cosa que yo, al salir, me siento satisfecha y creo que voy a continuar. Pero, de mi experiencia, con mi propia lengua, yo no salgo totalmente satisfecha, no sé si ustedes... bueno.

Mateus: Español aquí es muy bueno.

Samira: Sí, porque reflexionamos siempre...

Mateus: Muy, muy...

Primeiramente, considero importante esclarecer¹⁰ que, ao trazer esse excerto, não quero reforçar nossos velhos conhecidos confrontos entre Literatura *versus* Linguística que, além de refletir as divisões colonialistas de categorização dos saberes, desagregam sujeitos e silenciam diálogos possíveis. O intuito é abrir espaço para análise de caminhos e estratégias viáveis de educação dentro do contexto hispanista.

De acordo com esses estudantes, diferentemente das disciplinas da área de Literatura, que geralmente se debruçam sobre obras em diálogo com fatos e períodos históricos, as disciplinas da área de Língua Espanhola olham para aspectos da sociedade hispanofalante que são contemporâneos aos estudantes. Mais uma vez, quero declarar que entendo e defendo a relevância do estudo de obras literárias pertencentes às diversas épocas e em diferentes níveis de escolarização, que podem, sim, ser meios para se pensar criticamente o sujeito e a sociedade. No entanto, o que quero indicar é que a fala da estudante mostra que algumas propostas de ensino ainda se limitam à exposição de informações teóricas e culturais que servem de base para a descrição de obras literárias. Assim, as disciplinas de Língua Espanhola seriam mais dinâmicas por propiciar momentos de reflexão contextualizada.

A discussão prossegue:

Samira: Y en algunas materias, asignaturas de Lingüística también tenemos esas reflexiones sobre lo que pasa actualmente. Ahora, Literatura, por más que sea mi pasión, soy enamorada, yo ingresé porque pensaba que “ah, literatura”, creo que yo salgo de algunas clases frustrada.

Pedro: Y también el español es la lengua más rechazada y es el curso más... es el mejor curso que tenemos de lengua acá, creo yo.

Samira: Es humano, es humano.

Pedro: Sí, es humano, una cosa que iba a decir. Porque, por ejemplo, como tenemos clases con, tuvimos clase con Carla y ahora

¹⁰ Esclarecer no sentido de “iluminar”, “elucidar”, “jogar luz”.

con Márcia.¹¹ Ellas adoptan un sistema totalmente diferente de los profesores comunes que dan evaluación, no sé, tratan los alumnos con, tienen una mirada humana, humanista... que otros profesores no tienen...

Os estudantes indicam que aspectos didático-metodológico (como avaliação e relação professor-aluno) diferenciam a área de Língua Espanhola em relação às demais do curso. Assim, não se pode negar que a práxis dos professores formadores desempenha um papel fundamental na formação intercultural dos estudantes. Sobre essa questão, Baptista (2004), que também analisou estudantes em formação para professores de língua espanhola no Brasil, conclui:

os [estudantes] estagiários não negaram a necessidade de ensinar língua e cultura nas aulas de espanhol, porém não apresentavam uma noção nítida de como fazê-lo e depreendemos que isso poderia estar relacionado, em certa medida, com sua trajetória como aprendizes na graduação. (BAPTISTA, 2004, p. 8)

Portanto, enquanto abordagens trivializadas contribuem para a objetificação e exteriorização da cultura, práticas interculturais críticas e decoloniais podem ser capazes de deslocar visões e pré-conceitos e engajar os futuros professores. Essas práticas, que, muitas vezes, passam despercebidas, são as fissuras produzidas no sistema colonialista. Neste sentido, conforme Walsh (2020, p. 164):

as rachaduras dão luz a pequenas esperanças. As fissuras que penso revelam a irrupção, o início, a emergência, a possibilidade e também a existência do “próprio outro” que nasce apesar de – e cindindo – as próprias condições da sua negação.¹²

Nos dias atuais, as práticas docentes que humanizam seus discentes são por si só insurgências decoloniais em marcha, na medida em que ressignifica as relações interpessoais no contexto educativo, desafiando pressupostos hierárquicos entre seres e seus saberes.

Algumas considerações

Neste texto, proponho que pensar cultura – e o tratamento da cultura no ensino de línguas – na atualidade requer desafiar práticas que historicamente têm hierarquizado culturas e perpetuado estereótipos e injustiças epistêmicas e ontológicas. No que

¹¹ Assim como os estudantes, os nomes e gêneros das docentes são fictícios a fim de preservar suas identidades.

¹² Tradução livre do original: “Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas. Las grietas que pienso revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de “lo muy otro” que hace vida a pesar de –y agrietando– las condiciones mismas de su negación”. (WALSH 2020, p. 164)

diz respeito à formação do docente de línguas, o desafio requer a formação para sua atuação crítica, com base no diálogo intercultural de seres e saberes, capaz de levar à transformação social que se vislumbra a partir das rachaduras (WALSH, 2020) que sulcam o sistema colonialista.

É importante considerar que muitos dos estudantes que contribuíram para este estudo são, hoje, docentes e pesquisadores de línguas e, portanto, nossos colegas de atuação. Assim, as perspectivas compartilhadas envolvem o olhar daqueles que aprendem a ensinar e, nessa troca de saberes, ensinam aos seus colegas formas de aprender.

O primeiro direcionamento trazido pelos participantes é a recusa de uma perspectiva de cultura mais elitizada. Como discuti neste trabalho, a tradição colonialista na educação repercute na perspectiva preservacionista de cultura dentro dos currículos e nas práticas dos cursos de Letras, tendo como resultado a abordagem de língua e de literatura como instrumentos de construção de um ideário de estado-nação. Essas culturas nacionais vêm relacionadas às noções e aos valores deslocados da realidade dos estudantes.

O posicionamento crítico dos nossos colegas emerge com mais força quando eles reivindicam olhar para aspectos que envolvem a linguagem em diálogo com sua futura atuação docente. Entendo que o encaminhamento dado pelos nossos colegas condiz com os propósitos da Interculturalidade Crítica, que visa o diálogo de saberes entre culturas e línguas (GUILHERME, 2019), além do próprio exercício decolonial de questionamento dos padrões da cultura legítima. Segundo Mignolo (2020, p. 310):

[...] é o próprio conceito de literatura, como as conceituações filosóficas e políticas da língua, que deveria ser deslocado da ideia de objetos (isto é, as gramáticas da língua, obras literárias e história natural) para a ideia de linguajamento como prática cultural e luta pelo poder. (MIGNOLO 2020, p. 310)

Isto significa vislumbrar formas diferentes de ser e saber na língua a partir do olhar situado do sujeito. Nesse sentido, segundo dados da interação, alguns participantes indicam que dentro das formações em Letras que a instituição oferece, o curso de Língua Espanhola é o “mais humano”, pois, conforme Samira, “los profes intentan hablar siempre con nosotros sobre cultura, sobre sociedad, diversos conceptos, sobre la sociedad hispanohablante actual”.

Por fim, quero enfatizar a importância que o curso de formação docente exerce na (des)construção de perspectivas, que só se inicia com o exercício de desnaturalização de práticas e saberes historicamente assentados. Diante de uma estrutura de dominação que limita o acesso a saberes e pessoas de determinadas localidades, cabe ao professor crítico (e não **apenas** a ele, mas **também** a ele) a responsabilidade de criar condições para que seus estudantes busquem caminhos que confrontem os saberes hegemônicos e pluralizem seu repertório de mundo.

Referências

- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Língua e cultura: contribuições para a formação de professores. In: *VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*, 2004, São Paulo: VII CBLA, 2004.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *abehache*, v. 1, p. 28-47, 2017.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; LÓPEZ-GOPAR, Mario López. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. Uberlândia: *Letras & Letras*, v. 35, n. especial, p. 1-27, 23 out. 2019.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais. In: *IX Congresso Iberoamericano de História de educação latino-americana*, 2009, UERJ, Rio de Janeiro. IX CIHELA Educação, Autonomia e Identidades na América latina. Rio de Janeiro: Quartet, p. 1-12, 2009.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? *Revista Ideação*, n. 35, 2017.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1996.
- DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lucia. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, Cristiano Silva de; GOETTENAUER, Elzimar (Org.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. v. 16, 2010. p. 55-68. [Coleção Explorando o Ensino].
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2008. p. 115-147.
- GUILHERME, Maria Manuela. Intercultural. *Dicionário Alice*. 2019. Disponível em: http://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24306. Acesso em: 30 de out. de 2019.
- GUILHERME, Maria Manuela; DIETZ, Gunther. Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, n. 40, p. 13-36, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4990952>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732017000300134&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457333606>.
- LIN, Cammie Kim. *Frameworks for understanding LGBTQ-inclusive environments*. Disponível em: https://center.uoregon.edu/NCTE/uploads/2014NCTEANNUAL/HANDOUTS/KEY_2013462/frameworksforUnderstandingLGBTQinclusiveenvironments.pdf. Acesso em: 2 de ago. de 2021.

MAHER, Terezinha Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela; Cavalcanti, Marilda do Couto. (Org.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2018.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. 2001. Disponível em: <http://www.rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out./2002.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar Sulear*, UEMG, Ano 2, n. 2, p. 101-116, set. 2019. Edição Especial Dossiê SULear.

SOUZA JUNIOR, Jorge Rodrigues. Descolonialidade do saber e ensino de línguas: uma perspectiva discursivo-cultural para o ensino de Espanhol. *Trem das Letras*, v. 6, p. 1-32, 2020.

THOMPSON, John. B. *Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

TILIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dânie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize (Org.) *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, 2017.

TONELLI, Fernanda; KILLNER, Mariana. Pensar o ensino de línguas a partir do Sul: reflexões interculturais. In: DÓMEZ, Javier Herrán; LLANÓS ERAZO, Daniel. (Org.). *El Modelo Pedagógico Salesiano*. Memorias del Congreso de Educación Salesiana. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2019.

TONELLI, F. Sur o no Sur: cultura na formação de professores de línguas em contextos ibero-americanos. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letra, Araraquara, 2020.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: LOSACCO, José Romero (Org.). *Pensar distinto, pensar de(s) colonial*. Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana, 2020.

