

Estratégias docentes para romper com o colonialismo em sala de aula de E/LE no ensino superior

Teacher Strategies for breaking with Colonialism in E/LE Classrooms in Higher Education

Estrategias docentes para romper con el colonialismo en el aula de E/LE en la enseñanza superior

Marcelle Ferreira Leal¹

 0000-0002-4682-6604

RESUMO: A partir de relatos de experiência em sala de aula da graduação de uma universidade brasileira, almeja-se discutir colonialismo e linguagem no ensino superior e apresentar estratégias pelas quais o docente pode enfrentá-lo e fomentar a valorização das variedades do espanhol. Com este fim, propõe-se um debate sobre a tradição colonial da universidade, Carañana (2012), Pereira (2008) Fávero (2006), Ribeiro (1971) e Da Silva (2017); o conceito de colonialidade, Césaire (1978) e Quijano (2005); suas implicações na linguagem, Mariani (2003) e Veronelli (2019; 2016); a presença da questão no âmbito acadêmico, Bernardino-Costa; Borges (2021); na aula de E/LE Bugel (1999) e Bugel; Santos (2022); além da exposição de alguns meios através dos quais o professor promove a constituição de um contexto de ensino-aprendizagem onde a pluralidade cultural não seja hierarquizante, mas sim colaborativa e valorize as variedades do idioma, Fernández e Roth (2007) e Adrián Fanjul (2004). Desta forma, acredita-se não só destacar o problema, mas também fornecer caminhos possíveis para solucioná-lo em busca de uma educação mais inclusiva, plural e libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Colonialismo linguístico; Variação linguística; Práticas docentes.

ABSTRACT: This article aims to discuss colonialism and language in higher education based on reports of experience in a Brazilian university's undergraduate classroom and to present strategies by which teachers can confront it and encourage the appreciation of Spanish varieties. A debate is proposed on the colonial tradition of the university, Carañana (2012), Pereira (2008), Fávero (2006), Ribeiro (1971) e Da Silva (2017); the concept of coloniality, Césaire (1978) and Quijano (2005); its implications for language, Mariani (2003) and Veronelli (2019; 2015); the presence of the subject in the academic sphere, Bernardino-Costa; Borges (2021) and in E/LE class Bugel (1999) and Bugel; Santos (2022); in addition the exposure of some means by which the teacher promotes the constitution of a

¹ Marcelle Ferreira Leal é doutora em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral na Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires (FILO: UBA). Contato: marcelleleal@gmail.com

teaching-learning context where cultural plurality is collaborative and non-hierarchical and value the language variants, Fernández e Roth (2007) e Adrián Fanjul (2004). In this way, we believe not only to highlight the problem, but also to provide possible strategies to solve it in search of a more inclusive, plural and liberating education.

KEYWORDS: Linguistic Colonialism; Linguistic Variation; Teaching Practices.

RESUMEN: A partir de relatos de experiencia en una clase de grado de una universidad brasileña, se debate colonialismo y lenguaje en la enseñanza superior y se presentan estrategias por las cuales los profesores pueden enfrentarlo y fomentar la valoración de las variedades del español. Con esta finalidad, se propone un debate sobre la tradición colonial de la universidad, Carañana (2012), Pereira (2008), Fávero (2006), Ribeiro (1971) e Da Silva (2017); el concepto de colonialidade, Césaire (1978) y Quijano (2005); sus implicaciones para la lengua, Mariani (2003) y Veronelli (2019; 2016); la presencia de la cuestión en el ámbito académico, Bernardino-Costa; Borges (2021) y en la clase de E/LE, Bugel (1999) y Bugel; Santos (2022); además de la presentación de algunos medios que el profesor puede promover un contexto de enseñanza-aprendizaje en el que la pluralidad cultural no sea jerárquica, sino colaborativa, con la valoración de las variedades del idioma, Fernández e Roth (2007) e Adrián Fanjul (2004). De esta forma, se cree no sólo evidenciar el problema, sino también señalar caminos para solucionarlo en búsqueda de una educación más inclusiva, plural y liberadora.

PALABRAS CLAVE: Colonialismo lingüístico; Variación lingüística; Prácticas docentes.

Introdução

Durante os anos de 2022 e 2023, ministrei a disciplina Língua Espanhola 1 como professora substituta em uma universidade pública brasileira. Direcionado para alunos de graduação de áreas e períodos diversos, o curso constituía-se de forma múltipla no que concerne ao âmbito social - faixa etária, classe socioeconômica, gênero, raça, entre outras diferenças - e ao nível de conhecimento do corpo discente a respeito do idioma, uma vez que havia alunos certificados no nível C1 do Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) e outros com o elementar aprendido na escola. Neste contexto, três alunos de duas turmas diferentes fazem declarações - através de perspectivas distintas sobre colonialidade e linguagem - que conduzem às reflexões propostas. Visando à preservação da identidade dos envolvidos, vou designá-los como aluno 1, aluna 2 e aluno 3. A seguir, descrevo o cenário onde cada um se insere.

Diante de um questionamento fonético a respeito da pronúncia da letra “z” por um participante da turma, a explicação sobre a realização do fonema e a observação sobre a fricativa interdental /θ/ na variedade peninsular da Espanha, o

aluno 1 assim se expressa: “O espanhol da Espanha é o mais correto, né?”. Uma vez que o marcador conversacional demanda um posicionamento docente, pergunto o motivo pelo qual a proposição seria verdadeira e a resposta obtida relaciona-se ao aspecto histórico, isto é, segundo ele, os europeus trazem o idioma para a América e aqui ele se modifica, com um tom que sugere uma degradação. Mesmo após a elucidação sobre variedades linguísticas de maneira acessível, posto que os envolvidos não são alunos de Letras, o aluno 1 parece irredutível. Os colegas exprimem acordo sobre a importância de legitimar cada variedade em suas especificidades, até que uma discente, impaciente em relação às falas e que designarei como aluna 2, exprime a seguinte frase: “Nossa! Que visão colonizada!”. Por sua vez, na segunda turma, após sua última participação com o grupo, um estudante diz: “Professora, sua aula é muito decolonial”.

As três sentenças orientam as reflexões sobre colonialismo e linguagem desenvolvidas no artigo. As duas primeiras constituem a discussão sobre sua presença na sala de aula de E/LE no ensino superior. Esta primeira parte compõe-se da problematização sobre a colonialidade no âmbito universitário - por meio das reflexões sobre o colonialismo durante as invasões europeias no sul por Césaire (1978) e na atualidade através das teorias de Quijano (2005) -, sua presença na universidade através de Carañana (2012), Pereira (2008), Fávero (2006), Ribeiro (1971) e Da Silva (2017); a particularização no âmbito linguístico pela apresentação do conceito de “colonialidade linguística”, de Bethania Mariani (2003) e “colonialidade da linguagem” de Gabriela Veronelli (2019; 2015); direciona-se, então, para os domínios da sala de aula de E/LE pelas vias argumentativas de Bugel e Scutti Santos (2022) no que concerne à visualização das crenças sociais que, no Brasil, arraigam-se neste ambiente de aprendizagem e do aspecto específico da heterogeneidade geográfica e variedades do espanhol a partir das teorias de Moreno Fernández e Roth (2007); a seguir, finalmente, demonstra-se como as ações afirmativas modificam a sala de aula de nível superior e exigem uma preparação docente que atenda às novas demandas por meio da investigação de Bernardino-Costa e Borges (2021).

No entanto, o objetivo não se restringe à identificação do problema.

Desenvolve-se uma análise sobre os motivos pelos quais o aluno 3 caracteriza a aula como decolonial. Desta forma, pretende-se indicar algumas estratégias pelas quais os docentes de língua estrangeira no ensino superior podem combater o colonialismo em sala de aula e adotar uma postura pedagógica decolonial que contribua para uma formação discente consciente de que a diversidade é colaborativa e enriquecedora. Visando a esta finalidade, descrevem-se três propostas de atuação em cotejo com a teoria de Paulo Freire (1986), bell hooks (2017) e Adrian Fanjul (2004) que podem inspirar outros educadores de espanhol do nível superior em suas práticas pedagógicas.

A presença da colonialidade no ensino superior brasileiro

A partir do século XV, a invasão europeia transformou profundamente as sociedades e os territórios americanos. De acordo com Aimé Césaire (1978), o processo de colonização foi violento e se circunscreveu no âmbito da dominação sob a justificativa de inculcar civilidade nos que designavam como povos selvagens e pagãos. Com apoio institucional – principalmente do Estado e da Igreja – os colonizadores saqueavam, exploravam e aniquilavam os que designam como colonizados que, em nome da lei, devem ser domesticados e subjugados segundo seus princípios. Ainda no rastro do pensamento do intelectual da Martinica, entende-se que, nessa dinâmica, o encontro de sociedades do Norte e do Sul ocorre através da sobreposição de uma cultura diante das demais, isto é, não se prioriza o intercâmbio, mas a verticalização da relação em que os primeiros se colocam em posição de superioridade.

Os exploradores setentrionais empregam estratégias e instrumentos distintos de imposição de poder de acordo com suas aspirações. No que concerne às universidades, ambiente específico da análise em curso, a Espanha é a pioneira em utilizá-la como meio de implementação de interesses próprios nos territórios americanos invadidos. Os institutos superiores estão presentes em domínios espanhóis desde o século XIII e, segundo Joan Pedro Carañana (2012), no período

em questão, já servem como extensões dos poderes eclesiásticos e locais. Portanto, a implementação universitária em suas colônias reproduz um modelo de controle conhecido. A pesquisadora Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira corrobora a ideia, cito: “A Espanha, diferentemente de outros colonizadores, muito cedo cria universidades nas suas colônias com o objetivo de difundir, principalmente, o pensamento cristão e impedir a divulgação do protestantismo que ocorria na Europa” (Pereira, 2008, p. 56).

A América hispânica conta com a instituição herdada nos moldes europeus da época poucos anos após a invasão. Santo Domingo figura como uma das primeiras universidades fundadas, especificamente no ano de 1538, na atual República Dominicana. Segue-se a criação de outras ainda no século XVI, como a atual Universidade Nacional Maior de São Marcos, no vice-reino do Peru. Porém, ainda no rastro dos estudos da docente da UNICAMP, entende-se que a estrutura não é adotada de maneira imediata por outros colonizadores e entre os motivos assinalados pela investigadora brasileira consta a disponibilidade financeira e de recursos humanos da metrópole hispânica em comparação às demais (Pereira, 2008). É importante reiterar que, consoante advertido por Césaire (1978), as forças coloniais inseriam-se com o intuito de substituição do modelo local sem a intenção de estabelecer trocas com as civilizações existentes.

Segundo a pesquisadora Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, no caso brasileiro, há anseios de criação do ensino superior desde o século XVI, mas os colonizadores portugueses não têm interesse em adotá-lo. A vinda da Família Real para o país não modifica substancialmente o cenário, pois o avanço promovido no período monárquico é a criação de escolas superiores que não visam, inicialmente, ao desenvolvimento de uma intelectualidade local, mas se restringem ao ensino profissionalizante enfatizando a formação de mão de obra. O surgimento da universidade como a concebemos é tardia e data da segunda metade do século XX. Apenas em 1920, o presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro e, ainda assim, as funções da instituição no período carecem de determinações mais sólidas (Fávero, 2006).

ela [a universidade] foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. (Fávero, 2006, p. 19)

Verifica-se que a implementação pós-independência não impede que a instituição siga as premissas que se associam aos interesses de classes abastadas cujos valores se estabelecem através de uma perspectiva eurocêntrica. Darcy Ribeiro corrobora a tese quando defende que as universidades latino-americanas, em grande parte, reproduzem práticas que reforçam o caráter de dependência em suas estruturas. Diz o autor:

Até hoje, na América Latina, as universidades funcionaram principalmente como agentes da manutenção da ordem estabelecida ou, no máximo, de modernização refletida de suas sociedades. Colaboraram, desta forma, para tornar a própria população uma espécie de consumidora mais ou menos sofisticada de produtos da civilização industrial. Enquanto instituições repetidoras e difusoras de um saber já elaborado em outras partes, nossas universidades não contribuíram para a integração de suas nações na civilização industrial, como sociedades, mas sim transformá-las em entidades dependentes mais eficazes. (Ribeiro, 1971, p. 100)²

No Brasil, as instituições de ensino superior empregam estratégias distintas visando à manutenção do sistema vigente embasado em relações de subordinação à Europa tanto na seleção, constituição, formatação, classificação e difusão do conhecimento quanto na legitimação dos sujeitos autorizados a produzi-lo. No artigo “Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra”, Nádia Maria Cardoso da Silva corrobora a tese de Darcy Ribeiro e destaca como a dinâmica colonialista se estabelece, fortalece e reproduz na universidade brasileira. Cito a pesquisadora:

² Hasta ahora, en América Latina, las universidades actuaron principalmente como agentes de mantención del orden instituido o, a lo máximo, de modernización refleja de sus sociedades. Colaboraron, pues, en la idea de convertir a sus pueblos en consumidores más o menos sofisticados de productos de la civilización industrial. En su calidad de instituciones repetidoras y difusoras de un saber ya elaborado en otras partes, nuestras universidades no contribuyeron a integrar a sus naciones en la civilización industrial, como sociedades autónomas, sino a hacerlas más eficaces como entidades dependientes. (Tradução nossa)

[a universidade] reproduz a colonialidade do poder/saber de diversas formas: toma as universidades europeias modernas como modelo de organização do conhecimento, instaura a relação epistemológica sujeito branco/objeto negro e indígena; instala o exclusivismo da epistemologia ocidental, excluindo, silenciando e desqualificando saberes negros e indígenas, etc. (Da Silva, 2017, p. 254-255)

Consoante o apresentado, entende-se que a questão da colonialidade incide no ensino superior americano desde sua formação. No entanto, é imprescindível assinalar que o procedimento não se limita ao campo acadêmico. O domínio colonial atravessa a história, as estruturas e instituições dos países invadidos e, ainda hoje, deixa seus rastros nas práticas sociais vigentes. Em *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, Aníbal Quijano discorre sobre a ordem de dominação implementada pela Europa após a invasão dos territórios americanos gerando o que designa como re-identificação histórica das regiões e populações incorporadas, isto é, “da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais” (Quijano, 2005, p.110). Através das noções de modernidade e racionalidade, demonstra como, desde então, as sociedades mencionadas centralizam os mercados, as subjetividades e se posicionam como centros de mando hegemônicos. Conforme afirma o sociólogo peruano, “todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia colonial ou ocidental” (*Ibidem*, p.110).

Nota-se, assim, que a propagação dos valores da colonialidade não se concentra apenas na constituição da universidade enquanto instituição, mas também se expande para as dinâmicas que se estabelecem dentro e fora de suas esferas. Logo, compreende-se que os sujeitos que ali atuam reproduzem a ordem social em que estão imersos em maior ou menor grau. Exemplifica-se com o caso apresentado para a análise. A qualificação da variedade do espanhol peninsular da Espanha como mais correto do que as da América pelo aluno 1 reflete valores que reproduzem a noção da Europa como centro da produção de conhecimento. Quijano afirma que, “quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida” (*Ibidem*, p.118). A fala do primeiro discente corrobora a tese do autor na medida em que, desde sua perspectiva eurocêntrica, as especificidades americanas correspondem a deturpações inferiorizadas do

considerado idioma original.

Uma vez identificados, mesmo que de forma concisa, a presença da colonialidade no ensino superior brasileiro e os meios pelos quais ela se desdobra ainda hoje, amplia-se o debate para a área da linguagem. É importante destacar que, do ponto de vista linguístico, os temas referentes à heterogeneidade geográfica e variedades da língua espanhola incidem na afirmação apresentada pelo aluno. Portanto, nas linhas a seguir, concentraremos a discussão nos domínios que nos ajudam a entender os motivos pelos quais em sua compreensão há uma superioridade do espanhol peninsular diante das variedades americanas e a forma pelas quais estas crenças ainda estão presentes na sala de aula de E/LE no ensino superior.

Debates sobre colonialidades e decolonialidades no ensino de espanhol como língua estrangeira

O cenário descrito no tópico anterior sobre a incidência da colonialidade, tanto na constituição institucional da universidade quanto nas práticas sociais estabelecidas em seus domínios, explicita o contexto mais amplo em que as situações propostas para análise se desenvolvem e os agentes mencionados atuam. Apresentado o panorama global, orienta-se o debate para o ensino de E/LE no ensino superior visando à problematização do tema no que tange ao campo específico da linguagem e da educação linguística. Com a finalidade de aprofundar a reflexão na área de interesse, abordaremos a colonialidade da linguagem e suas repercussões na presença geográfica ampla que culmina em variedades linguísticas múltiplas na língua espanhola. Além disso, pretende-se utilizar estudos que fornecem análises sobre o panorama vigente em algumas universidades brasileiras para depois propor algumas estratégias de mudança.

Segundo o relatório publicado pelo Instituto Cervantes, instituição espanhola, no ano de 2022³, quase 24 milhões de alunos estudam espanhol como língua

³ Ver mais em https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/informes_ic/p01.htm#np4

estrangeira e, hoje, mais de 595 milhões de pessoas no mundo o falam, entre aqueles que o têm como língua materna ou não. Além disso, no mesmo documento, informa-se que é o segundo idioma por número de falantes nativos e de comunicação internacional. Consoante o estudo de Moreno Fernández e Roth (2007), a configuração está imersa em uma heterogeneidade geográfica e social, em franca expansão, que confere características próprias de acordo com os territórios e esferas de pertencimento daqueles que o utilizam. Os autores defendem que, apesar da extensão da comunidade, a língua espanhola torna-se mundial devido ao seu grau de homogeneidade com uma comunicatividade alta e um índice de diversidade baixo, isto é, compartilha um sistema interno aproximado e seus usuários comunicam-se sem maiores problemas ainda que pertençam a regiões que utilizam variedades internas distintas.

É imprescindível lembrar que o processo geopolítico de invasão da Península Ibérica na América iniciado no século XV, descrito anteriormente, é um fator de influência na dimensão dos domínios do espanhol. Algumas estratégias utilizadas por colonizadores em busca da imposição de seu poder nos territórios ocupados estão descritas no tópico anterior, porém separamos um elemento fundamental para a discussão em curso: a língua. No artigo “Políticas de Colonização Linguística”, Bethania Mariani assinala que na dinâmica há “o encontro de povos com línguas e memórias diferenciadas e sem contato anterior” (Mariani, 2003, p. 73). Porém, corroborando a inexistência de intercâmbio destacada por Aimé Césaire, ela sistematiza a assimetria afirmando que “uma dessas línguas, chamada de língua colonizadora, visa impor-se sobre a(s) outra(s) colonizada(s) (*Ibidem*, p. 73).

Os estudos de Gabriela Veronelli demonstram que há um empenho não só de imposição, mas também de deslegitimação das formas de comunicação utilizadas pelos povos dominados. Embasada em teorias do giro decolonial, como os estudos de Aníbal Quijano, a autora demonstra os meios pelos quais o aparato linguístico se configura como um instrumento que contribui para o processo de deslegitimação das populações que sofrem o processo de invasão em suas terras. Segundo Veronelli, “a ideia eurocêntrica da linguagem conecta a língua, a gramática, a civilização e a escrita alfabética ao conhecimento, e naturaliza essas características e atributos

como linguagem ‘no sentido pleno’⁴ (Veronelli, 2016, p. 48). Lembra-se que a gramática de Nebrija, de 1492, em sua introdução já demarca a relação estreita entre a língua e o império. Exemplifica-se o uso das normas linguísticas como dispositivos de poder através da análise de Santiago Castro-Gómez:

A partir da normatividade da letra, as gramáticas procuram engendrar uma cultura do "bem falar", a fim de evitar "as práticas viciosas da fala popular" e os barbarismos grosseiros da plebe. Estamos, portanto, diante de uma prática disciplinar que reflete as contradições que acabariam por dilacerar o projeto da modernidade: estabelecer as condições de "liberdade" e "ordem" implicava a subjugação dos instintos, a supressão da espontaneidade, o controle das diferenças. Para serem civilizados, para se tornarem parte da modernidade, para serem cidadãos colombianos, brasileiros ou venezuelanos, os indivíduos tinham não só que se comportar corretamente e saber ler e escrever, mas também adequar sua linguagem a uma série de normas. A submissão à ordem e à norma leva o indivíduo a substituir o fluxo heterogêneo e espontâneo do que é vital pela adoção de um continuum constituído arbitrariamente a partir da letra.⁵ (Castro-Gómez, 2000, p.91)

De igual maneira que Césaire e Mariani demonstram a dominação prevalecendo sobre o intercâmbio no encontro de populações do Norte e do Sul, Veronelli assinala que a necessidade de sobreposição impede a interlocução, uma vez que “não existe uma disposição comunicativa por parte do colonizador-colonializador, surdo a toda possibilidade de sentido que saia da boca do colonizado-colonializado”⁶ (Veronelli, 2016, p. 54). Entende-se, à luz dos teóricos apresentados, que a verticalização da relação linguística impede que haja um diálogo efetivo, uma vez que os povos do Norte não consideram os austrais como

⁴ La idea eurocéntrica del lenguaje conecta la lengua, la gramática, la civilización y la escritura alfabética con el conocimiento, y naturaliza estas características y atributos como lenguaje ‘en sentido pleno’. (Tradução nossa)

⁵ Desde la normatividad de la letra, las gramáticas buscan generar una cultura del "buen decir" con el fin de evitar "las prácticas viciosas del habla popular" y los barbarismos groseros de la plebe. Estamos, pues, frente a una práctica disciplinaria en donde se reflejan las contradicciones que terminarían por desgarrar al proyecto de la modernidad: establecer las condiciones para la "libertad" y el "orden" implicaba el sometimiento de los instintos, la supresión de la espontaneidad, el control sobre las diferencias. Para ser civilizados, para entrar a formar parte de la modernidad, para ser ciudadanos colombianos, brasileños o venezolanos, los individuos no sólo debían comportarse correctamente y saber leer y escribir, sino también adecuar su lenguaje a una serie de normas. El sometimiento al orden y a la norma conduce al individuo a sustituir el flujo heterogéneo y espontáneo de lo vital por la adopción de un continuum arbitrariamente constituido desde la letra. (Tradução nossa)

⁶ no hay una disposición comunicativa por parte del colonizador-colonializador, sordo a toda posibilidad de sentido que salga de la boca del colonizado-colonializado. (Tradução nossa)

interlocutores, mas reprodutores e instrumentalizadores deficitários de um modelo. Dentro do paradigma descrito, não há uma convivência dialógica igualitária, visto que os primeiros se colocam como um comunicador no sentido pleno frente aos outros, reconhecidos por eles como usuários simples da linguagem. Assim, através de paradigmas próprios, os europeus engendram uma pretensa superioridade linguística diante daqueles que encontram no Sul e operam o que a pesquisadora designa como monolinguajar:

O monolinguajar é uma prática linguística de racialização desumanizante porque, no encontro comunicativo, o falante pressupõe que não será compreendido pelo ouvinte porque este último é um ser que naturalmente não pode partilhar o seu modo de vida em que a comunicação é racional.⁷ (Veronelli, 2019, p.157)

A experiência trazida para a sala de aula pelo aluno 1 - quando designa que o espanhol da Espanha é o correto – corrobora a visão colonialista na qual a variedade europeia, especificamente a peninsular, é entendida como superior. Quando justifica sua afirmação pelo aspecto histórico, o espanhol chega através dos colonizadores e aqui se modifica em um processo degenerativo, não compreende a mudança através de uma perspectiva de coexistência horizontalizada, mas de uma verticalização hierarquizante em que a setentrional adquire maior valor diante das latino-americanas. Além disso, apaga a heterogeneidade linguística presente no país europeu ao associar uma única variedade como representante de todo seu território. No artigo “As atitudes e representações do espanhol no Brasil e a expansão das indústrias da língua no país”, Talia Bugel e Hélade Scutti Santos comprovam, através de dados quantitativos, que a concepção do aluno 1 é arraigada na sociedade brasileira. Cito:

[As respostas à pergunta “Se tivesse que escolher um país para ir estudar espanhol, para onde você iria?”] A Espanha estava presente na grande maioria das respostas. [...] Em alguns casos vinha acompanhada de outros países, embora sempre encabeçasse a lista. Em contrapartida, apenas

⁷ El monolenguajear es una práctica lingüística de racialización deshumanizante porque en el encuentro comunicativo el hablante presupone que no va a ser entendido por el oyente porque éste es un ser que naturalmente no puede compartir su manera de vivir en la que la comunicación es racional. (Tradução nossa)

5,5% dos informantes escolheu só a Argentina como lugar para estudar espanhol. Na sequência da pergunta acima, o informante devia justificar sua escolha. Nas respostas, nota-se um marcado eurocentrismo, manifestado tanto na exaltação da riqueza cultural, do valor histórico e da beleza da Espanha, quanto na menção à estrutura oferecida e ao fato de a Espanha ser um país europeu. Com respeito às justificativas linguísticas, podemos mencionar, dentre outras, as seguintes: “espanhol puro”, “espanhol mais claro, correto de se falar”, “Porque eles [os espanhóis] são os verdadeiros criadores da língua, já nos outros países colonizados a pronúncia está misturada com outras línguas e acaba sendo um espanhol diferente”. (Bugel; Santos, 2022, p. 176)

A aluna 2, por sua vez, quando exprime que o colega é colonizado reconhece a dinâmica de dominação que se estabelece e adota uma postura crítica diante dos argumentos. Nota-se que com o fortalecimento dos movimentos negros na universidade brasileira no início do século XXI – principalmente com o aumento do ingresso de alunos negros e periféricos pelas ações afirmativas – e dos debates decoloniais com base em autores latino-americanos, africanos e diaspóricos e orientais, há uma problematização da colonialidade e das opressões oriundas de suas estruturas. Embora o eurocentrismo ainda seja central nas teorias e práticas das instituições, há um crescimento da presença de discursos e teorias contra-hegemônicas trazidas por professores e alunos, especialmente aqueles que têm contato com coletivos e movimentos sociais. No artigo “Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília”, Joaze Bernardino-Costa e Antonádia Borges sistematizam as mudanças promovidas pelas ações afirmativas no espaço universitário escolhido para análise. Ainda que no título a pós-graduação esteja em destaque, a dinâmica também ocorre no âmbito da graduação.

O inédito cenário que traz a entrada coletiva de estudantes negros(as) e indígenas nas universidades é o palco para uma transformação radical. Em decorrência dessa entrada coletiva, diferente da individual ou esparsa, e, mais ainda, do ingresso cosmético, estudantes com a força avassaladora de suas profundas raízes e suas mãos entrelaçadas não precisarão e não mais se metamorfosearão em brancos; essa é nossa esperança. Consequentemente, não só possibilitam a valorização das experiências e sensibilidades sócio-históricas concretas e particulares, suas e de outras maiorias minorizadas, como também questionam os privilégios, o particularismo do eurocentrismo e a invisibilização da branquitude. (Bernardino-Costa; Borges, 2021, p. 12)

Os posicionamentos que chegam na sala de aula de E/LE do ensino superior ilustram uma visão social recorrente que o senso comum reproduz quando se trata do ensino-aprendizagem de idiomas, principalmente os instrumentalizados por povos que participam ativamente do processo de colonização. O aluno 1 representa o ponto de vista tradicional e a aluna 2 um movimento crescente das lutas sociais que buscam denunciar os processos de opressão e discriminação, de longa duração, oriundos das invasões europeias e valorizar os conhecimentos e práticas produzidos e protagonizados pelo Sul. Ambos os alunos compartilham a mesma sala de aula e os professores precisam estar atentos para mediar os saberes diversos que a constituem. Ainda à luz de Bernardino-Campos e Borges (2021), entende-se que a circulação de outras epistemologias no âmbito universitário permite concomitantemente, entre docentes e discentes, uma maior identificação dos sujeitos periféricos que partilham tal espaço e uma desestabilização daqueles que se assentavam em modelos tradicionais sustentados, em grande parte, por pautas inspiradas em padrões europeus, gerando desconforto:

A cada dia que passa, tornam-se mais comuns as ofertas de disciplinas sobre pensamento africano e afrodiaspórico nas nossas pós-graduações, ou seja, os corpos negros entraram nas universidades não mais para servirem de objetos de estudos, mas para produzir conhecimentos que desbancam a hegemonia do conhecimento branco colonial, racista e eurocêntrico. Da mesma forma, há uma imensa circulação de obras de intelectuais africanos, afrodiaspóricos, indígenas e quilombolas, o que outrora, num passado muito próximo, era impensável nas nossas universidades. Um dos resultados de tudo isso é uma identificação coletiva de estudantes e pesquisadores(as) negros(as) e indígenas com tal produção do conhecimento. Outro é um salutar desconforto que compele os(as) professores(as) já estabelecidos(as) nas universidades a dialogar com uma bibliografia e novas formas de conhecimento totalmente inéditos a eles(as). (Bernardino-Costa; Borges, 2021, p. 12)

Observa-se, desta maneira, que no contexto de sala de aula de E/LE de grupos multiníveis e multidisciplinares – como o que abriga a experiência relatada – o currículo oculto destaca-se. Digo, os ensinamentos externos ao currículo oficial apresentam-se e é fundamental que os docentes intervenham de maneira ativa na desconstrução de preconceitos e na formação de cidadãos comprometidos com as pluralidades sociais. Portanto, uma vez demonstrado que os aspectos coloniais

incidem em qualificação valorativa das variedades da língua espanhola e como o crescimento de discussões contra-hegemônicas nas salas de aula das universidades afetam seus agentes, encaminha-se o debate para as práticas que os professores universitários podem adotar visando ao combate de discursos hierarquizantes e à promoção de posturas decoloniais que enfocam a pluralidade e a popularização das instituições de ensino superior.

Estratégias docentes para romper com o colonialismo em sala de aula de E/LE no ensino superior

Consoante o que foi apresentado, compreende-se a importância da atuação do professor e sua formação na condução de situações como as visibilizadas. No entanto, é imprescindível destacar que a responsabilidade de construir uma sala de aula mais inclusiva e plural não se centra apenas no corpo docente tampouco em seu processo formativo, pois é uma ação que demanda a participação de toda a comunidade acadêmica e de políticas que o apoiem na trajetória. De acordo com bell hooks, o educador “deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado” (hooks, 2017, p. 22). A atuação do professor não está isolada no processo educacional e a universidade enquanto instituição, em suas estruturas, políticas e práticas, é um elemento crucial na facilitação desse processo. A análise enfatiza a atividade do agente não só visando ao recorte do tema, mas também com a finalidade de contribuir com o trabalho do educador a partir de práticas implementadas com eficácia.

As proposições consideram os contextos e argumentos desenvolvidos por Adrián Fanjul no artigo “Português brasileiro, espanhol de...onde? Analogias incertas”. O pesquisador levanta questões comumente trazidas por discentes para a sala de E/LE que, geralmente, associam-se à pluralidade de variedades em meio à heterogeneidade geográfica do espanhol. Indica, por exemplo, a localização da língua espanhola por países a partir de nuances generalistas de determinada região, como espanhol da Argentina, do México, entre outros. Em termos teóricos, ele divide

os critérios utilizados para diferenciá-las em: objetivos e subjetivos. Os primeiros são “traços que se evidenciam, na materialidade linguística, como diferença entre diferentes falas” (Fanjul, 2004, p. 168); os últimos por sua vez, consistem em “atitudes dos grupos sociais diante das línguas, próprias e alheias” (*Ibidem*, p. 168). Porém, não se limita à problematização, mas orienta em direção a possíveis resoluções, como encorajar os alunos a se assumirem enquanto brasileiros que falam espanhol. Nas linhas a seguir, elencaremos outras ações que podem ser adotadas.

A primeira proposta consiste em, já nas primeiras aulas, promover um pensamento crítico do conhecimento que os estudantes trazem para a sala de aula a respeito da língua estrangeira. É comum que as referências associadas ao espanhol estejam relacionadas à Espanha e a alguns países específicos da América Latina. O aluno que anteriormente teve contato com o estudo do idioma como segunda língua em instituições – na escola ou em cursos livres – traz influências lexicais e gramaticais do espanhol peninsular e fonético-fonológicas de variedades americanas diversas. Muitas vezes, apesar de ter contato com professores de nacionalidades diferentes, usa frequentemente materiais que se embasam na variedade linguística espanhola, como áudios e vídeos. Apesar de se debruçar sobre um espaço específico, a pesquisadora Talia Bugel no artigo “O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?” apresenta um trabalho quantitativo que corrobora a observação a partir da nossa experiência docente. No estudo realizado, a autora constata que:

[...] frequentemente o professor acaba usando como modelo de língua aquele veiculado pelo material didático, embora não seja o seu materno, e conseqüentemente, o uso feito pelo professor acaba não refletindo “dados autênticos”. Esse ponto faz parte também das considerações acerca de qual espanhol ensinar, na América Latina, com professores falantes nativos de variantes latino-americanas, e com material didático elaborado quase que exclusivamente a partir da variante peninsular – onde os dados sobre as variantes latino-americanas, quando presentes, aparecem como rarezas, curiosidades lingüísticas. Aparentemente, perante a impossibilidade de se abranger “todas” as variantes, a atitude dos latino-americanos é aceitar o oferecimento limitado da península, amargar a magra consideração que os peninsulares fazem das variantes americanas, apostar – sem arriscar – na falta de interesse dos brasileiros pelos materiais que viessem a ser desenvolvidos por falantes americanos a partir de suas variantes nativas, e

pouco mais. (Bugel, 1999, p. 86)

Por outro lado, aquele que não teve contato institucional com o idioma apresenta um repertório mais pautado em esferas culturais, especialmente, de regiões latino-americanas e caribenhas pelo contato com música, séries, novelas, etc. Ainda antes da popularização da internet no Brasil, a bagagem cultural dos alunos já continha grupos musicais como Menudo e RBD, cantores como Shakira e Ricky Martin, séries como *Chaves* e *Chapolin Colorado*, novelas mexicanas veiculadas pela TV aberta, entre outros. A presença hispanofalante é recorrente desde então e os estudantes faziam e fazem menção ao que aprendem através dos meios de comunicação. É claro que a distinção não é restrita, posto que o conhecimento é dinâmico. Aqueles que têm uma introdução no estudo formal tendem a unir o saber institucional aos aprendizados da cultura que recebem dentro e fora da aula e os que chegam sem esta inserção obtêm modelos eurocentrados por outros meios, como a usual representação simbólica do idioma através da bandeira da Espanha. A divisão almeja apenas indicar como o âmbito de acesso à língua estrangeira influencia nos dados prévios que levam para a sala.

A segunda proposta consiste em apresentar a heterogeneidade geográfica e social do idioma assinalando a riqueza de suas especificidades, principalmente a partir de comunidades pouco trabalhadas em sala de E/LE, como o espanhol da Guiné Equatorial. Embasando-se na revisão do conceito de repertório linguístico realizada por Brigitta Busch, em “The Linguistic Repertoire Revisited”, entende-se que o movimento amplia a dimensão verbal e não-verbal do aluno, assim como defendem teóricos como Gumperz (1964) e Rymes (2014), e ressignifica as ideologias que o discente traz para a sala de aula a respeito do idioma estudado a partir das experiências biográficas sobre a língua que carrega consigo. Desta forma, contribui-se tanto para a formação linguística quanto pessoal através da ampliação do conjunto de informações que o corpo discente compartilha e coleta.

Ambos os movimentos, reelaborar pré-conceitos e ampliar a visão acerca do idioma, podem ser trabalhados a partir de atividades. Sobre as ideias prévias, uma sugestão é que o professor, utilizando a sala de aula invertida, proponha que, individualmente ou em grupo, de acordo com o tamanho da turma, os alunos levem

para a sala de aula referências que eles obtiveram do espanhol morando no Brasil através de imagens e/ou sons sem nomeá-las. A partir da exposição dos elementos, sugere-se que os colegas se empenhem em identificar a correspondência. Por exemplo, um aluno apresenta a foto da Shakira ou um trecho de sua música sem mencionar seu nome e os demais, a partir do próprio repertório, buscam nomeá-la. A professora participa da atividade levando alguns nomes e materiais menos conhecidos, como a cantora Buika, um trecho do canal da influencer Monanga Bueneke, entre outros. Após o compartilhamento, distribuem-se frases frequentemente escutadas nas salas de E/LE e/ou utilizam-se as que os próprios discentes sugeriram para que os alunos discutam com os colegas afirmações como: “o espanhol da Espanha é o mais correto”, “espanhol é igual ao português e mais fácil que o inglês”, “se não souber como falar, é só colocar ‘ón’ no final da palavra”, “espanhol é igual ao castelhano”, entre outras. Fomenta-se que cheguem a conclusões, argumentem a favor ou contra e a docente conduz a desconstrução de ideias hierarquizantes e depreciativas durante o processo. Como avaliação, propõe-se a criação de um *post* desmistificando crenças sobre o idioma ou valorizando suas variedades.

Outro caminho pelo qual é possível alcançar uma compreensão mais plural da língua é inserir a diversidade tanto nos materiais de apresentação ou debate de conteúdos quanto nas atividades. A busca de fontes de trabalho oriundas de comunidades distintas, principalmente as que escapam das mais trabalhadas nos manuais, assim como de falantes oriundos de países que não são hispanofalantes, propiciam que o aluno amplifique seu repertório linguístico e cultural. O aluno 3 afirma que minha aula é decolonial após uma atividade na qual os sujeitos das situações apresentadas nos *slides*, em uma aula sobre roupa, são pessoas negras, indígenas, idosos e com limitações físicas. Vale dizer que, no mesmo grupo, utilizei vídeos da influencer Monanga Bueneke, já mencionada, para trabalhar o imperativo através de uma exposição na qual menciona os bolinhos de banana que se comem na Guiné Equatorial e fizemos um paralelo com a cultura brasileira através da gastronomia. Esses são exemplos que corroboram a importância de inserir outras culturas e variedades nas aulas de idiomas.

A terceira e última proposta inspira-se no artigo apresentado anteriormente de Adrián Fanjul (2004) no qual ele defende que devemos encorajar que os alunos falem espanhol como um brasileiro. O empoderamento discente em relação à língua estrangeira é um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que em grupos multiníveis de jovens e adultos é comum que os que têm pouco ou nenhum domínio se comparem com aqueles que já tiveram contato anterior e, assim, coíbam-se de utilizá-lo. O cenário demanda que o docente atue como um incentivador e esteja atento para adotar processos que considerem a pluralidade de conhecimentos presentes em sala de aula, como organização de atividades e avaliações. É preciso encontrar a justa medida que desafie os mais avançados e acolha os iniciantes.

Ademais, o encorajamento desmistifica a ideia de que haja a necessidade de alcançar uma competência plena, tal como a de um falante nativo, para que, então, possa expressar-se. O aluno compreende que “sua condição de brasileiro” (Fanjul, 2004, p.180) interfere no processo educativo e isso tem “a ver com a irrenunciável alteridade cultural, e não com um desconhecimento da língua que se aprende ou com inadequação ao seu funcionamento” (*Ibidem*, p.180). Quando considera a intercessão discursiva da língua materna, não enfatiza seu apagamento, mas sim o desenvolvimento da habilidade linguística na língua estrangeira. Logo, a sobreposição dá lugar à coexistência dos idiomas.

Antes de encerrar o tópico, é fundamental assinalar que as propostas figuram apenas como possibilidades de atuação docente e não devem ser entendidas como moldes restritivos para se alcançar o objetivo mencionado. São alternativas que podem funcionar em determinado grupo e falhar em outros, pois a sala de aula é um organismo dinâmico. Concordamos com bell hooks quando afirma que “as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada experiência de ensino” (hooks, 2017, p. 21). Por isso, o docente precisa estar atento às necessidades e presenças do grupo com o fim de decidir se deve aplicá-las ou adaptá-las às circunstâncias de ensino-aprendizado nas quais está inserido.

Considerações finais

A presença do colonialismo nas sociedades caribenhas e latino-americanas reflete-se na estrutura e nas práticas colonialistas da universidade. Embora o processo se inicie no século XV, há atualizações que sustentam seus ideais e valores até a atualidade. A língua e seus aparatos estão entre seus meios de propagação. Logo, ainda hoje, professores de línguas estrangeiras como a espanhola, envolvida no projeto europeu de dominação, encontram em sala de aula a difusão de discursos que defendem uma pretensa superioridade dessa variedade, especificamente a peninsular, diante daquelas utilizadas pelo Sul. A manutenção justifica-se como um desdobramento da percepção social de que o espanhol da Espanha é a norma de prestígio no processo de ensino-aprendizagem formal e a aparição das demais variedades são coadjuvantes, excêntricas, marco aqui a aceção da palavra como o que escapa a este designado centro.

Contudo, ativistas e teóricos do Sul avolumam movimentos coletivos que lutam a favor do protagonismo e autonomia do Sul. Conforme visto, os debates sociais também se manifestam na universidade e no que tange à Academia, principalmente com o advento das ações afirmativas, há uma popularização das discussões contra-hegemônicas entre seus atores que demanda uma formação docente atualizada para trabalhá-las em sala de aula. A partir da experiência relatada com os três alunos, percebe-se que ainda existe uma coexistência entre discursos conservadores e progressistas e o professor precisa atuar como um mediador que facilita o empoderamento linguístico discente e promove a compreensão das variedades em seus aspectos valorativos específicos e não em uma régua hierarquizante.

Tendo em vista a viabilização de um olhar mais plural para a língua espanhola, sugerem-se algumas estratégias que podem ser utilizadas na sala de aula de E/LE no ensino superior. Defende-se que trabalhar os conhecimentos prévios do idioma e abordar as diversas variedades ampliam o repertório linguístico dos estudantes. Além disso, destaca-se a importância de encorajar que eles se apropriem do aprendizado como estrangeiros. Neste processo, acredita-se que

podemos promover uma sala de aula mais inclusiva, plural e colaborativa e nos comprometer com a promoção da educação como prática da liberdade e a liberdade como prática educacional, pois, conforme afirma Paulo Freire:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (Freire, 1986, p. 43)

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. *Educação & Sociedade*, v. 42, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.253119>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c5k3X36N7xVdWjLSbtksxWH/>. Acesso em: 29 set. 2023.

BUENEKE, Munanga. Cosas y lugares que echo de menos de Guinea Ecuatorial en imágenes. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hQOLI2mBvrA>. Acesso em: 11 out. 2023.

BUGEL, Talia. O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 33, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639293>. Acesso em: 29 set. 2023.

BUGEL, Talia; SANTOS, Hélade Scutti. As atitudes e representações do espanhol no Brasil e a expansão das indústrias da língua no país. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 74, p. 149-185, 2022. DOI: <https://doi.org/10.9771/ell.i74.51753>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/51753>. Acesso em: 29 set. 2023.

BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/33/5/503/170917?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 29 set. 2023.

CARAÑANA, Joan Pedro. La misión de la universidad en la edad media: servir a los altos estamentos y contribuir al desarrollo de las ciudades. *Nómadas. Revista Crítica*

de *Ciencias Sociales y Jurídicas*, v.34, n. 2., 2012. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40743. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/40743> Acesso em: 19 jul. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". In: LANDER, Edgardo. (org). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. 2000, p. 88-98.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução de Noémia de Sousa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

DA SILVA, Nádia Maria Cardoso. UNIVERSIDADE NO BRASIL: COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DESCOLONIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA NEGRA. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 233–257, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29814>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/29814>. Acesso em: 29 set. 2023.

FANJUL, Adrián Pablo. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas, *Letras & Letras*, n. 20, p. 165-183, 2004. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25172> Acesso em: 29 set. 2023.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, n. 28, p. 17-36, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2023.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

GUMPERZ, John J. Linguistic and social interaction in two communities. *American anthropologist*, v. 66, n. 6, p. 137-153, 1964. DOI: https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100. Disponível em: https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100. Acesso em: 29 dez. 2023.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MARIANI, Bethania. POLÍTICAS DE COLONIZAÇÃO LINGÜÍSTICA. *Letras*, [S. l.], n. 27, p. 73–82, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11900>. Acesso em: 29 ago. 2023.

NEBRIJA, Antonio. *Gramática sobre la lengua castellana*. México: Academia

Mexicana de la Lengua, 2014.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco; OTERO ROTH, Jaime. *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona, Ariel-Fundación Telefónica, 2007.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade no contexto da América Latina: 90 anos da Reforma de Córdoba e 40 anos da Reforma Universitária Brasileira. *Revista Políticas Educativas*, Campinas, v.2, n. 1, p.54-75, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Polied/article/view/18352>. Acesso em: 29 set. 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo.. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, Darcy. *La universidad latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A., 1971.

RYMES, Betsy. “Communicative Repertoire.” In: STREET, B.; LEUNG, C (Eds.) *The Routledge Companion to English Studies*. New York: Routledge, 2014. p. 287-301.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. La colonialidad del lenguaje y el monolenguajar como práctica lingüística de racialización. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 01-163, out.-dez., 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9002>. Acesso em: 29 set. 2023.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, v. 81, p. 33-58, 2015. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/11432/11947>. Acesso em: 29 set. 2023.

Recebido em: 11 out. 2023.
Aprovado em: 29 dez. 2023.

Revisor de língua portuguesa: Marcelo Cristiano Acri
Revisor de língua inglesa: Renan William Silva de Deus
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto