



*AL SUR DEL SUR:*  
PENSANDO A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE  
ESPAÑHOL A PARTIR DOS ESTUDOS DECOLONIAIS

---

*SOUTH OF THE SOUTH:*  
THINKING ABOUT THE PRODUCTION OF SPANISH  
TEACHING MATERIAL THROUGH DECOLONIAL STUDIES

Luciana Contreira Domingo<sup>1</sup>

*Universidade Federal do Pampa*

Renan Cardozo Gómez da Silva<sup>2</sup>

*Universidade Federal de Pelotas*

**Resumo:** Este trabalho, filiado à Linguística Aplicada (LA), busca refletir sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de espanhol em regiões de fronteira a partir de uma perspectiva decolonial. Em nosso contexto de atuação como professores de espanhol, adotamos os pressupostos teóricos da LA crítica suleada (PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN, 2013) e da educação intercultural crítica (CANDAUI, 2020, 2006; WALSH, 2010, 2009). Na primeira parte do artigo, descrevemos o contexto do qual falamos e para o qual produzimos; posteriormente destacamos os postulados dos estudos decoloniais - produção do Grupo Modernidad/Colonialidad (M/C) - adotados no suleamento de nosso trabalho; concluimos descrevendo o caminho adotado na produção de material didático para o ensino de espanhol em regiões fronteiriças.

**Palavras-chave:** Produção de material didático; Perspectiva decolonial; Educação intercultural; Ensino de espanhol em contexto fronteiriço.

---

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: ludomingo@gmail.com.

<sup>2</sup> Endereço eletrônico: renancardozoo@gmail.com.

---

**Abstract:** *This paper, in the field of Applied Linguistics (AL), aims to reflect about the production of didactic materials for the teaching of Spanish in border regions through a decolonial perspective. In our context of performance as Spanish teachers, we adopt the theoretical assumptions of Critical and Suleada Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN, 2013) and of Critical Intercultural Education (CANDAU, 2020, 2006; WALSH, 2010, 2009). In the first part of the article, we describe the context from which we speak and for which we produce; subsequently we highlight the postulates of decolonial studies - production of the Modernidad/ Colonialidad (M/C) Group - adopted in the suleamento of our work; we conclude by describing the path adopted in the production of didactic material for the teaching of Spanish in border regions.*

**Keywords:** *Production of didactic material; Decolonial perspective; Intercultural education; Spanish teaching in a border context.*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, inserido na área de Linguística Aplicada Crítica (LAC), busca refletir sobre a elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua espanhola em regiões de fronteira. A perspectiva adotada insere-se nos chamados estudos decoloniais, debruçando-se sobre um debate que questiona os “saberes” coloniais e eurocêntricos.

Para os professores de espanhol que se inserem em uma perspectiva insurgente, os anos 90 representaram um terreno fértil e promissor. Nesse período vimos um movimento regional que prometia, finalmente, abrir os caminhos para a definitiva inserção da língua espanhola em nossos currículos; naquele momento acreditávamos no surgimento de uma política linguística e cultural capaz de mudar os rumos da história de nosso continente. Somando-se a isso, também nos anos 90, as pesquisas do peruano Aníbal Quijano (1928-2018), deram início a uma revisão histórica da modernidade e de suas transformações no continente latino-americano.

Infelizmente, o cenário projetado não se materializou. Entre idas e vindas, 30 anos depois da assinatura do Tratado do Mercosul, a realidade que temos hoje é incerta e, com certeza, ainda necessitamos avançar para que

---

consigamos, finalmente, nos integrar aos países vizinhos, um dos objetivos do Tratado. A tão sonhada integração linguística e cultural não avançou, efetivamente, para além do Protocolo de Intenções assinado em 1991 no âmbito do Mercosul Educacional.

De todo modo, o Mercosul representou um marco na história do ensino de espanhol no Brasil não só pelas possibilidades que suscitou, mas também por tudo o que mobilizou. De acordo com a Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005, a oferta do ensino de espanhol nas escolas deveria ser obrigatória e implementada de maneira gradativa nos currículos do ensino médio (BRASIL, 2005). A sua efetivação deveria ocorrer no prazo de 5 anos, contudo, suas diretrizes não foram cumpridas e a lei foi revogada pela Lei nº. 13.415, de 2017 que torna obrigatório, nos currículos do ensino médio, o ensino de inglês, sugerindo que outras línguas podem ser ofertadas em caráter optativo, como o espanhol.

Com base no contexto latino-americano que nos inserimos, pensando que nossas fronteiras e relações se dão, de maneira mais próxima com falantes da língua espanhola, com a aprovação da Lei nº 13.415, em 2020, um grupo de professores cria o movimento #FicaEspanhol que objetiva defender a permanência do ensino da língua espanhola no currículo escolar. Segundo Custódio (2018), o movimento é favorável ao plurilinguismo e não à exclusão de uma língua em detrimento e exclusividade da outra. Ademais, ainda para a autora, “[...] o espanhol é a língua oficial em 21 países e as línguas oficiais acordadas entre Brasil e os países membros do Mercosul são o português, o espanhol e o guarani” (CUSTÓDIO, 2018).

Dadas essas breves considerações, o presente artigo objetiva refletir sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de espanhol em regiões de fronteira a partir de uma perspectiva decolonial. Para tal, nos embasamos em Pennycook (2006), um dos marcos teóricos da LA crítica, Kleiman (2013) que

---

indica um olhar suleado para a LA, de modo a considerar os conhecimentos e saberes dos sujeitos invisibilizados e marginalizados do Sul e, por fim, Candau (2006, 2020) e Walsh (2009, 2010), que propõem uma educação intercultural crítica que se pauta no diálogo contra hegemônico, político e respeitoso frente ao outro.

Para alcançarmos esse objetivo, na primeira parte do artigo, descreveremos o contexto do qual falamos e para o qual produzimos. Posteriormente, realizaremos uma discussão que justifica a adoção do construto teórico do Grupo Modernidad/ Colonialidad (M/C) e da educação intercultural crítica. Por fim, problematizaremos a produção de materiais didáticos que visam a fronteira e, conseqüentemente, as suas culturas como um campo a ser explorado.

Cabe ressaltar que optamos por não traduzir os teóricos com os quais dialogamos, visto a relação fronteiriça que constitui o nosso lugar de fala, a qual descrevemos e de onde pensamos. Transitar pelas línguas da fronteira Brasil-Uruguaí é, também, uma maneira de questionar o silêncio em torno das verdades coloniais sobre a ciência e o conhecimento, pois, segundo Ortiz (2008, p. 109), a língua reforça o vínculo discursivo das Ciências Sociais ao solo no qual estão enraizadas.

## 1 UMA TERRA SÓ<sup>3</sup>

Descrever a fronteira Brasil-Uruguaí implica considerar não somente o limite físico, mas também os componentes simbólicos que determinam as relações estabelecidas pelos indivíduos fronteiriços. Pucci a descreve como

---

<sup>3</sup> *Uma terra só* é o título de um livro do escritor jaguarense Aldyr Garcia Schlee, publicado em 1984; é também o nome de uma rua que homenageia o autor e sua relação com a fronteira. A expressão também mobiliza o imaginário popular sobre a relação entre os habitantes do lugar.

---

[...] a mais porosa e interativa do perímetro terrestre brasileiro, o que faz de suas instituições, potencialmente, modelos a serem replicados com outros países vizinhos. As forças centrípetas da integração, mais intensas nessa área, colocam-na na dianteira do Mercosul, antecipando em uma ou duas décadas os desafios que se deverão apresentar para o bloco, como resultado de sua consolidação. (PUCCI, 2010, p. 21).

A fronteira do Brasil com o Uruguai é composta por doze municípios brasileiros do Estado do Rio Grande do Sul e cinco departamentos uruguaios, o que representa, conforme Mazzei (2013), 6,8% do total da linha divisória brasileira com outros países sul-americanos; destaca-se que no Brasil há um total de 5.561 municípios fronteiriços, considerando os 27 Estados brasileiros.

Ainda para Mazzei (2013) esses limites binacionais o são juridicamente a partir de estruturas político-administrativas, contudo, ao olharmos para o cotidiano, para os fatores culturais, vivencia-se “[...] un contexto donde primen las redes sociales de parentesco y amistad sostenidas en su particular capacidad de aprovechar los vaivenes cambiarios en la valoración de bienes y servicios de uno y otro lado de la frontera” (MAZZEI, 2013, p. 28).

Na longa extensão das fronteiras terrestres do Brasil, a divisa com o Uruguai é a mais aberta, densa e homogeneamente povoada. A complexa dinâmica das relações sociais nesse espaço preexiste à ação planejada dos Estados limítrofes e, por isso mesmo, sobrevive às suas crises conjunturais, pois é capaz de engendrar mecanismos de integração informal que poderão funcionar através dos canais oficiais, sempre e quando estes sejam dotados dos requisitos de atualidade, praticidade e celeridade indispensáveis ao exercício desembaraçado da cidadania fronteiriça (PUCCI, 2010, p.30).

A fronteira sobre a qual nos debruçamos neste trabalho é formada pela cidade de Jaguarão, no Rio Grande do Sul-Brasil (BR), e Rio Branco, no

---

departamento de Cerro Largo-Uruguay (UY)<sup>4</sup>. Separadas pelo rio Jaguarão e unidas pela Ponte Internacional Barão de Mauá, ambas foram fundadas respectivamente em 1832 e 1833 com o objetivo de resguardar a soberania dos dois países.

A cidade de Jaguarão, conhecida como Cidade Heróica, possui, aproximadamente, 27 mil habitantes e sua vizinha, Rio Branco, por volta de 13 mil. O fluxo entre as duas cidades, ao contrário do observado em outras fronteiras como Santana do Livramento/ RS - Rivera/ Uy e Chuí/ RS - Chuy/ Uy, onde não há uma barreira natural, se dá pela travessia da Ponte Internacional Barão de Mauá, localizada sob o referido Rio Jaguarão. O contato entre os dois municípios se intensifica a partir de 2003 com a instalação de *Free Shops*, do lado uruguaio, que atraem centenas de compradores de toda a região sul do Estado do Rio Grande do Sul, aumentando o fluxo de pessoas, incrementando a oferta de produtos e serviços, impulsionando a economia local.

## 2 ESTUDOS DECOLONIAIS: ÚNICA PERSPECTIVA POSSÍVEL NO SULEAMENTO DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO DE ESPANHOL NA FRONTEIRA

A perspectiva decolonial tornou-se conhecida ao final dos anos 90 a partir das discussões promovidas pelo Grupo M/C, coletivo integrado por intelectuais latino-americanos atuantes em diversas universidades da América Latina e dos Estados Unidos. A partir dos anos 2000, a produção do Grupo começa a tomar forma, adquirindo a identidade que o caracteriza até o momento: discutir, questionar os resquícios da herança colonial. Entre as

---

<sup>4</sup> A *República Oriental del Uruguay* (ROU), está formada politicamente por 19 departamentos e limita ao norte e nordeste com o RS.

---

principais contribuições do Grupo, destacamos a problematização do conceito de Colonialidade defendida por Quijano:

La Colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado con el concepto de colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la *colonialidad* ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado, prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93).

A Colonialidade, como descrita por Quijano, sobrevive ao colonialismo como período histórico manifestando-se nas relações de subalternização tão frequentes na atualidade. As condições de subalternidade impostas aos sujeitos periféricos, por sua vez, dá origem à colonialidade do poder (Quijano, 2014, 2007, 2000), determinando os lugares ocupados por identidades marginalizadas e originando outras colonialidades<sup>5</sup>. Essa condição não se limita unicamente aos domínios econômicos e políticos, atinge outras dimensões gerando as colonialidades do saber e, conseqüentemente, do ser.

A ideia de decolonialidade instaura uma nova agenda que nos convoca a questionar os reflexos da condição de colonialidade originada a partir de uma matriz colonial que subalterniza corpos e saberes. Essa condição legitimou as relações de dominação impostas pela conquista, impondo uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento e legitimando uma inferioridade intelectual,

---

<sup>5</sup> Segundo Walsh (2007, p. 106), Quijano, falecido em 2018, identificou somente três dimensões para a Colonialidade (poder, saber e ser). No mesmo texto, a autora refere-se a Colonialidade da natureza, como quarta esfera do conceito.

---

lingüística e cultural. O resultado desse processo é definido por Maldonado-Torres (2007, p. 129-130) da seguinte forma:

El concepto de colonialidad del ser nació en conversaciones sobre las implicaciones de la colonialidad del poder, en diferentes áreas de la sociedad. La idea era que si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser. Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje.

O papel da epistemologia nessa concepção é extremamente útil à reflexão que propomos no escopo do nosso trabalho como professores de língua espanhola em contexto de integração regional. É impossível negar a presença da matriz colonial não somente em nossos currículos, na estrutura dos institutos, departamentos e colegiados de nossas Universidades, mas também nos materiais didáticos em circulação e, principalmente, na cultura acadêmica monolíngue que reproduzimos. Compartilhamos com Walsh (2007) as mesmas indagações sobre essa constatação,

Lo que está en juego, entonces, son sistemas distintos de pensar y de construir conocimiento. ¿Qué implicaría para las ciencias sociales no limitarse a un sistema – mal posicionado como universal – sino poner en consideración una pluri-versalidad de perspectivas epistemológicas, buscando de este modo un diálogo entre ellas? ¿Qué ofrecería dar visibilidad y credibilidad a la experiencia social, a las prácticas y a los agentes y saberes no tenidos en cuenta por la racionalidad hegemónica? ¿Son estas consideraciones suficientes o, más bien, necesitamos ser más radicales, contemplando la construcción de ciencias sociales/ culturales “otras”, que apunten hacia una mayor proyección e intervención epistémica, sociopolítica y cultural de-coloniales?. (WALSH, 2007, p. 107)



---

Embora a autora cite as Ciências Sociais, entendemos que a reflexão é válida para todos os contextos acadêmicos e escolares no Brasil. A naturalização dos diferentes processos de colonialidade presentes em nosso cotidiano desafia-nos a buscar outras formas de pensar e questionar as narrativas prontas, unívocas e monolíngues.

A insurgência epistêmica, e, portanto, política, só será possível se mudarmos o rumo, se deixarmos de buscar ou estabelecer um “norte” para as nossas ações. A ausência do Sul é percebida em materiais didáticos descontextualizados no tempo e no espaço, em currículos engessados que reproduzem verdades homogêneas como globais, ignorando que todo conhecimento é localizado.

É preciso, então, como dissemos acima, mudar o rumo de nossas práxis, orientá-las em outro sentido, suleá-las (KLEIMAN, 2013). A origem dos termos sulear-se e suleamento remonta ao texto *A arte de sulear*, publicado em 1991, pelo físico Marcio D’olne Campos ao questionar a demarcação espacial e temporal impostas pela Geografia e História Universal. O conceito é definido pelo autor da seguinte forma:

SULear é uma proposta iniciada nos anos 90 que tem como um dos objetivos contextualizar criticamente no Hemisfério Sul, as noções e práticas sobre orientação espacial aqui ensinadas. Em geral, as técnicas tradicionais que usamos para nos situar no espaço são importadas do Norte sem, nem ao menos, uma devida recontextualização. Por isso, vamos trabalhar nesse site com conceitos que vão além do aspecto espacial (geográfico, cartográfico e astronômico) que discutiremos inicialmente. Uma vez que Norte e Sul (como categorias socioculturais e econômicas) transcendem a cartografia e a divisão em dois Hemisférios, abordaremos também as consequências ideológicas e geopolíticas das escolhas de orientação (CAMPOS, s/d).

A problematização do conceito já seria, por si só, estimulante ao necessário debate que devemos promover sobre a educação no Brasil. No

---

entanto, é com a contribuição de Kleiman (2013) que a discussão passa a integrar a agenda da LA C. Kleiman (2016, p. 40) faz coro com Moita Lopes (2016) à urgência de incluirmos “as vozes do Sul” em nossas agendas. A autora defende o suleamento do debate em nossas pesquisas e resgata o uso do termo por Paulo Freire (1992). Em *Pedagogia da Esperança*, Freire questiona-se sobre sua postura e reflete sobre a necessária mudança de orientação em sua prática como educador

Apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia do meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o “sul” que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura de mundo, em si mesmas, tivessem o poder de “suleá-las” (FREIRE, 1992, p. 24).

Pelas palavras de Freire fica evidente o caráter dialógico do termo e sua relevância para o debate sobre questões relacionadas à linguagem. Nessa perspectiva, nos ancoramos nos pressupostos da LAC que se entende que, segundo autores como Penycook (2006), é entendida como transgressora, plural, além de ser reconhecida por Moita Lopes (2006), mestiça e indisciplinada, o que nos leva a evidenciar a urgência de começarmos a ver a escola, o ensino e as práticas docentes com olhos outros, considerando ouvir vozes outras e buscar outras orientações para o desenvolvimento da nossa práxis.

Os estudos decoloniais representam uma virada epistêmica, *un giro* realizado a partir da periferia, com vozes periféricas, corpos marginalizados, sujeitos subalternizados. Na próxima seção deste trabalho problematizaremos a inclusão do construto teórico discutido aqui e transposto para a produção de materiais didáticos para o ensino de espanhol em regiões fronteiriças.

---

### 3 FRONTEIRIÇOS E SULEADOS: RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

O contexto fronteiriço descrito anteriormente constitui-se como cenário para a elaboração de materiais didáticos que defendemos em nosso trabalho. A diversidade desse espaço e sua ausência nas propostas comerciais para o ensino de espanhol para brasileiros fazem-nos questionar a adoção e o uso contínuo de livros didáticos, por exemplo. Em contextos fronteiriços, entendemos que o material didático, especialmente os livros didáticos, devem servir como mediadores na sensibilização dos estudantes para o estudo da língua espanhola. Referente à sensibilização para o estudo da língua nos referimos a uma situação em que já existe um contato prévio com essa língua-cultura, não podendo a mesma ser considerada como estrangeira.

A diversidade do cenário e dos sujeitos agentes desse e nesse espaço servem de mote para a reflexão sobre o que nos aproxima e o que nos separa. A composição de vozes e discursos presentes nesse contexto, em português e em espanhol, estimula a reflexão crítica sobre as relações, permitindo o processo de leitura do Outro denominado por Domingo (2015) como Letramento Intercultural. Segundo a autora,

A perspectiva intercultural dessa ação que denominamos leitura inclui um movimento de interpretação do Outro, interlocutor e falante de espanhol, mas também própria, como é possível observar nas atividades que propõem realização de um exercício a partir da reflexão sobre a língua-cultura materna. Entretanto, esse movimento de interpretação deve ser acompanhado pela certeza de que nossa língua-cultura materna tampouco é inerte ou homogênea; o que convencionalmente se chama de brasilidade corresponde, na realidade, a uma teia de muitas vozes e experiências, uma composição híbrida formada, como não poderia deixar de ser, de múltiplos elementos. (DOMINGO, 2015, p.93).

---

Materiais didáticos elaborados na perspectiva do Letramento Intercultural, tal como proposto por Domingo (2015), consideram a singularidade do contexto fronteiriço, bem como as relações interculturais híbridas e mestiças evidenciadas nas subjetividades dos sujeitos e nas narrativas bilíngues sobre a história compartilhada. Essa concepção de materiais para fins didáticos pressupõe uma intervenção na realidade a partir da própria realidade.

A materialização dessa concepção teórico-metodológica pode ser vista no trabalho que temos realizado desde 2017 através do projeto de pesquisa *Elaboração de material didático para o ensino de espanhol em regiões fronteiriças*, vinculado à Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). A inspiração para o projeto surgiu com a publicação do material *Al Habla* (DOMINGO, 2015). A partir de 2017, a experiência tem reunido professores do Curso de Letras, alunos de graduação e pós-graduação, oferecendo, em publicações disponíveis gratuitamente em formato ebook, materiais adaptáveis a diferentes níveis de ensino de língua espanhola tendo como escopo os contextos fronteiriços. Além de produzir materiais didáticos em perspectiva intercultural crítica, o projeto pretende contribuir com a formação inicial de professores de espanhol da UNIPAMPA.

Integrar as demandas de sujeitos fronteiriços e periféricos a um currículo colonizado que privilegia saberes enciclopédicos e descontextualizados não é uma tarefa fácil. É impossível pensarmos em produção de materiais didáticos sem discutirmos currículo e essa reflexão nos levará a outro contexto delicado: a estrutura das nossas instituições escolares e acadêmicas. Ambas as instituições precisam ser refundadas, conforme defendem Carvalho (2020) e Gomes (2020). Carvalho (2020) advoga em defesa de uma agenda descolonizadora que inclua as populações negras, indígenas e comunidades tradicionais brasileiras. De forma complementar, Gomes (2020) denuncia a matriz colonial presente em nossos currículos e defende uma descolonização curricular negra e brasileira:

---

Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação (GOMES, 2020, p. 231).

Logicamente, refundar instituições criadas a partir de uma matriz eurocentrada, reescrever currículos, incluir vozes e corpos periféricos e historicamente racializados e subalternizados, assim como produzir materiais didáticos que não reproduzam o racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019) requer a construção e manutenção de um projeto educacional, político e decolonial que vislumbra o desafio de (re)construção da democracia.

Em nossa experiência de produzir materiais didáticos para o contexto fronteiriço buscamos: (i) promover o diálogo entre as duas línguas-culturas, (ii) valorizar as experiências de vida dos sujeitos aprendizes, não só em português e espanhol, mas também em outras línguas e (iii) incluir narrativas, vozes e coletivos periféricos e anti hegemônicos, sempre ausentes nos materiais tradicionais. Para melhor ilustrar a perspectiva que defendemos neste trabalho, incluímos aqui um breve recorte das propostas elaboradas no âmbito do projeto *Elaboração de material didático para o ensino de espanhol em regiões fronteiriças*.

Conforme apresentado anteriormente, o material *Al Habla: cuadernillo de actividades*, serviu de inspiração para as nossas publicações posteriores. Ele foi composto por oito unidades que versavam sobre “[c]onocer la situación del idioma español en el mundo y en Brasil. Reflexionar sobre la presencia del idioma español en las zonas de frontera de RS y su relación con nuestra lengua-cultura” (DOMINGO, 2005, p. 129), além de discorrer sobre conteúdos específicos como pedir e dar informações, mover-se na cidade, refletir sobre os habitantes que vivem no outro lado da fronteira, identificar aspectos do

contexto fronteiriço e etc. Abaixo segue um exemplo de atividade sugerida no material:

Figura 1: Atividade de Interação

**Interacción**

En tiempos de globalización *compartir* es la palabra clave y nosotros, brasileños del sur, compartimos muchos aspectos con nuestros hermanos brasileños pero también con nuestros hermanos gauchos de Uruguay y Argentina. En un pequeño grupo discutí con tus compañeros/ as y completá la tabla que sigue según la consigna.

Nosotros y los demás brasileños	Nosotros y los gauchos uruguayos y argentinos

Fonte: (DOMINGO, 2015, p. 134)

No âmbito do projeto *Elaboração de material didático para o ensino de espanhol em regiões fronteiriças* em 2019 foi publicado em formato *e-book* o livro *Hecho en la Frontera: cuaderno intercultural para la sensibilización al estudio de la lengua española*, cujo objetivo foi de elaborar um material para ser utilizado como “[...] mediador en la sensibilización inicial para el estudio de la lengua española” (DOMINGO, 2019, p. 08)

O *cuaderno* é composto por cinco unidades didáticas: *Relaciones Interpersonales, Las dos Orillas, De Boca en Boca, Vida Nocturna* y *Nosotros somos de la Frontera*. Todas as unidades se referem ao contexto fronteiriço de Jaguarão e Rio Branco.

A exemplo, na Unidade *Las dos Orillas*, a autora, ao propor uma atividade comunicativa, elaborou, manualmente, um mapa do centro histórico de Jaguarão solicitando que, em grupo, os alunos identificassem os seguintes pontos: 1 - Puente Internacional “Mauá”, 2 - Ruinas de la Enfermería Militar, 3 - Museo Carlos Barboza, 4 - Teatro Esperanza, 5 - Iglesia Matriz.

Figura 2: Atividade Comunicativa

### COMUNICACIÓN

4) Junto con tu compañero, observa la localización de cada uno de los puntos turísticos de la ciudad de Jaguarão, que se encuentran en el Plano.



Fonte: (SILVA, 2019, p. 25)

Por fim, no ano de 2021, elaborou-se uma unidade didática chamada *Arte para Bailar*<sup>6</sup>, no qual discorremos sobre a arte rioplatense a partir das suas diferentes expressões. Ao longo das ações trabalhamos com dois artistas uruguaios, o músico Ruben Rada e o pintor Pedro Figari.

<sup>6</sup> Publicação inédita no prelo, a ser publicada no primeiro semestre de 2022.

---

Embora essa unidade não trate, especificamente da fronteira e do território entre Jaguarão e Rio Branco, explora-se aspectos culturais da arte rioplatense que, em alguma medida, se experiênciam e/ou se vivenciaram no Brasil, a exemplo, o *candombe* e as pinturas que retratam a situação dos negros escravizados ao longo do período colonial.

As amostras acima representam o nosso compromisso com um ensino de espanhol capaz de incluir as subjetividades que compõem o contexto fronteiriço, híbrido e mestiço. Mas, também, buscam romper com a tradicional que caracteriza os materiais didáticos para o ensino de espanhol, como se a linguagem pudesse ser neutra e as línguas e seus falantes não pertencessem a um contexto sócio-histórico marcado por enfrentamentos, disputas, embates e desigualdades que se arrastam há séculos.

Somos conscientes que o rompimento com a lógica colonial representa um desafio para o qual não fomos preparados. A matriz colonial que fundamenta e estrutura o poder, o saber e o ser, e seus desdobramentos na esfera da linguagem exige um esforço coletivo de refundação de nossas instituições e currículos que, conseqüentemente, se materializarão na produção de materiais didáticos outros (WALSH, 2009).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho, conforme descrito em nosso objetivo geral, buscamos refletir sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de espanhol em regiões de fronteira a partir de uma perspectiva decolonial. Para tanto, dividimos o texto em três seções. Na primeira apresentamos o contexto fronteiriço ao qual nos referimos, as cidades de Jaguarão e Rio Branco, posteriormente realizamos uma revisão da literatura, apresentando a perspectiva teórica/política em que nos embasamos, a decolonial e a ação de sulevar a nossa práxis educativa.



---

Na terceira seção apresentamos algumas produções elaboradas no âmbito do projeto de pesquisa *Elaboração de material didático para o ensino de espanhol em regiões fronteiriças*. As produções para além de tratar da fronteira, enquanto um espaço de cultural e de aprendizagem com o outro, estão embasadas em uma educação intercultural crítica, na qual as práticas são desenvolvidas com o foco na multiplicidade cultural, relações e, no contexto do ensino de línguas, integração e reconhecimento dos saberes do/sobre o outro.

Por fim, ao longo dessas unidades e exemplos apresentados, refletimos que embora as matrizes coloniais estejam arraigadas nos contextos educacionais, tais movimentos emergem como *grietas*, ou seja, fissuras que, de alguma maneira, contribuem com os movimentos contra hegemônicos a fim de explorar e valorizar o Sul.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Marcio D'Olne. *A arte de sulear-se*. Disponível em: [<https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>]. Acesso em: 25/10/2021.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 79-106.

CUSTÓDIO, Aline. *Movimento Fica Espanhol*. Disponível em: [<https://profemarli.com/movimento-fica-espanhol>]. Acesso em: 25/11/2021.

DOMINGO, Luciana Contreira. *Letramento Intercultural: a formação de mediadores interculturais nos Cursos de Letras*. 2015. 206f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

---

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 223-246.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-50.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.

MAZZEI, Enrique. *Fronteras que nos unen y límites que nos separan*. Montevideo: CBA, 2013.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2019.

ORTIZ, Renato. *A diversidade dos sotaques: o inglês e as ciências sociais*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PUCCI, Adriano. *O Estatuto da Fronteira Brasil-Uruguai*. Brasília: FUNAG, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 122-151.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: WALSH, Catherine; VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis (orgs.). *Construyendo*

---

*Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Bolivia, 2010, p. 75-96.

\_\_\_\_\_. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala, 2009.

\_\_\_\_\_. *Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad"*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

\_\_\_\_\_. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, n. 26, p. 102-112, 2007.

**Nota do editor:**

Artigo submetido para avaliação em: 30 de novembro de 2021.

Aprovado em sistema duplo cego em: 01 de abril de 2022.