

PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E INTERCULTURAIS NO ENSINO DA LÍNGUA CASTELHANA PARA BRASILEIROS E BRASILEIRAS

ESSER, Jane Flavia¹
FACHIN, Paulo Cesar²

RESUMO

Este estudo aborda a decolonialidade e a interculturalidade no ensino de língua castelhana como língua adicional para estudantes brasileiros e brasileiras, com o objetivo de repensar práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva. Fundamentado em autores como Quijano (2010), Mignolo (2017), Paraquett (2010), Mendes (2004; 2012), Walsh (2009), entre outros, o trabalho analisa as relações de poder presentes no ensino de línguas e propõe uma ressignificação desse processo com base em estudos decoloniais e interculturais. A pesquisa, de cunho qualitativo, interpretativista e bibliográfico, busca evidenciar a necessidade de investigar a relação cultural de estudantes brasileiros e brasileiras com a língua castelhana e seu posicionamento de resistência à colonialidade. A partir disso, questionamos: quais as contribuições dos estudos decoloniais e da interculturalidade para o ensino da língua castelhana como língua adicional no Brasil? A investigação propõe, assim, um espaço de reconstrução e reflexão sobre o ensino de línguas, voltado ao reconhecimento de identidades, contextos e resistências.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade; Interculturalidade; Ensino da Língua Castelhana; Língua Adicional; Linguística Aplicada.

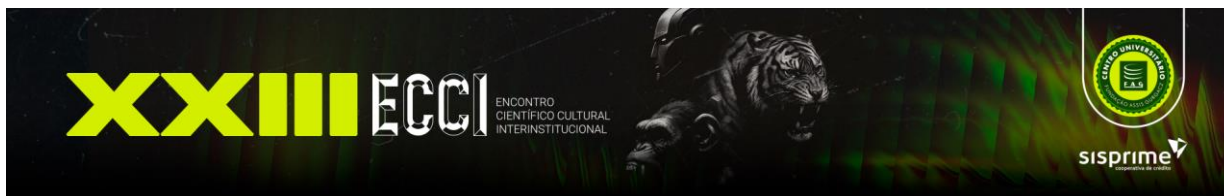
1 INTRODUÇÃO

Este estudo propõe uma reflexão sobre o ensino da língua castelhana como língua adicional para estudantes brasileiros e brasileiras, a partir das perspectivas da decolonialidade e da interculturalidade. Com base nos aportes da Linguística Aplicada e da Linguística Aplicada Crítica, a pesquisa busca compreender os desafios sociais e culturais envolvidos na aprendizagem de línguas, considerando as relações entre língua, cultura, identidade e poder. O ensino de línguas, nesse contexto, deve ser repensado para além de abordagens tradicionais, incorporando uma visão crítica que questione e reflita sobre a colonialidade do saber, do ser e do poder, conforme discutido por autores como Aníbal Quijano.

A colonialidade, ainda presente nas práticas educacionais, promove o apagamento de saberes e culturas em favor de padrões eurocentrados. Em oposição, o pensamento decolonial propõe a valorização de outras formas de conhecimento e experiências históricas, contribuindo para a construção de uma educação mais plural e crítica. Nesse sentido, a interculturalidade emerge como

¹ Doutoranda em Letras pela Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná e professora na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel- PR. E-mail: janeflaviaesser@gmail.com.

² Pós-Doutorado em Estudos da Linguagem pela UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutorado em Letras pela Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professor de língua espanhola do IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina. E-mail: paulo.fachin@hotmail.com.



uma ferramenta essencial, pois promove o diálogo entre culturas e reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Assim, este trabalho busca compreender as contribuições dos estudos decoloniais e interculturais para a construção de práticas pedagógicas que rompam com a colonialidade e promovam a conscientização cultural e política no ensino de línguas adicionais. A pesquisa parte da necessidade de investigar a relação cultural de estudantes brasileiros e brasileiras com a língua castelhana e de fomentar uma formação docente sensível à diversidade histórica, cultural e linguística.

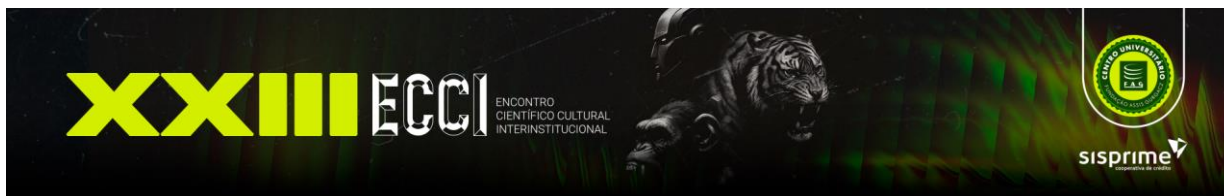
Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e de cunho bibliográfico, que se insere nos paradigmas interpretativistas. O estudo defende a importância de uma abordagem pedagógica que valorize os múltiplos saberes e vivências dos aprendizes, incentivando a construção de uma consciência crítica sobre a realidade social e os impactos da colonialidade no ensino de línguas. A linguagem, nessa perspectiva, é compreendida como prática social e política, e não como um sistema neutro e universal.

O objetivo geral é ressignificar o ensino de língua castelhana como língua adicional por meio de reflexões sobre decolonialidade, interculturalidade e aprendizagem. Os objetivos específicos incluem: (I) refletir sobre as relações entre língua, cultura e identidade no ensino de línguas adicionais; (II) analisar a interculturalidade no ensino do castelhano; e (III) promover, por meio de revisão bibliográfica, uma reflexão crítica que contribua para a conscientização docente diante das questões sociais e políticas relacionadas ao ensino de línguas.

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo apresenta fundamentação teórica baseada na Linguística Aplicada, com foco no ensino de línguas adicionais e nas relações entre língua, cultura e identidade. Reflete-se sobre os conceitos e terminologias relativas à língua não-primeira, com destaque para o uso do termo “língua adicional”, bem como sobre métodos e abordagens no ensino de línguas, a interculturalidade crítica e a decolonialidade. Por fim, o estudo destaca a importância da atuação docente a partir de uma perspectiva decolonial, promovendo um ensino sensível à diversidade histórica e cultural dos povos hispano-americanos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Linguística Aplicada (LA) é o campo teórico que sustenta esta pesquisa, especialmente no que se refere ao ensino da língua castelhana como língua adicional sob perspectivas interculturais e decoloniais. Esse campo de estudo emergiu nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial,



com o objetivo inicial de desenvolver métodos eficazes para o ensino de línguas a soldados. Desde então, a LA expandiu significativamente, passando por ressignificações constantes e buscando compreender a linguagem em seu uso real, como prática social.

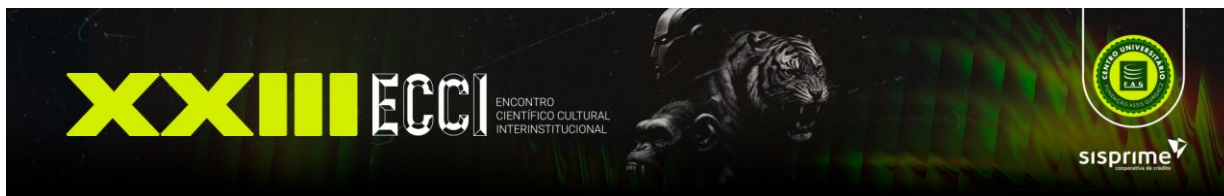
A partir dessa evolução, a LA deixou de ser um mero aplicador de teorias linguísticas para tornar-se um campo interdisciplinar e problematizador, preocupado com questões sociais, culturais e ideológicas. Para autores como Leffa (2001) e Moita Lopes (1996, 2006, 2009), a LA se caracteriza por estudar a linguagem em contextos reais, considerando seus usos diversos e os sujeitos sociais envolvidos. Moita Lopes reforça que a LA não se limita a resolver problemas, mas busca compreendê-los e dar visibilidade a fenômenos relacionados ao uso da linguagem, sempre em diálogo com outras áreas do conhecimento.

A pesquisa ancorada na LA, portanto, não se dedica à criação de problemas teóricos isolados, mas parte das práticas reais da linguagem – como as que ocorrem em salas de aula ou espaços comunitários – para refletir sobre suas implicações sociais. O olhar crítico da LA contribui para repensar o ensino de línguas, considerando aspectos como identidade, cultura, poder e desigualdades sociais. Esse campo teórico se posiciona como uma ciência social que enxerga o sujeito em sua complexidade, atravessado por gênero, raça, sexualidade e contexto histórico.

Autores como Rajagopalan (2006) criticam a análise da língua de forma descontextualizada, reforçando que ela só pode ser plenamente compreendida dentro das condições sociais e históricas de uso. Com isso, torna-se imprescindível compreender o ensino da língua castelhana no Brasil em suas interações com a colonialidade, o que implica repensar práticas pedagógicas e políticas linguísticas sob uma ótica crítica e transformadora.

O pensamento decolonial, neste cenário, se articula à LA para promover uma visão de ensino que não se baseia em paradigmas eurocentrados, mas sim em uma abordagem que reconhece os saberes locais, a diversidade cultural e a historicidade dos sujeitos. A interculturalidade crítica, por sua vez, fortalece esse debate ao propor uma formação que valorize o diálogo entre diferentes culturas e perspectivas, promovendo um ensino mais inclusivo e consciente.

Assim, esta pesquisa, fundamentada na LA, se propõe a contribuir para a compreensão dos desafios e possibilidades do ensino da língua castelhana no Brasil, especialmente em contextos públicos, por meio da valorização da diversidade sociocultural e da problematização das heranças coloniais ainda presentes nos currículos. O papel do professor, nesse contexto, ganha destaque como agente transformador, capaz de fomentar práticas pedagógicas críticas e libertadoras.



Por fim, a LA, em sua essência, convida os pesquisadores a saírem dos limites do laboratório e a dialogarem com os problemas concretos da sociedade, contribuindo, por meio da investigação, para práticas educativas mais justas, significativas e socialmente comprometidas.

2.1 LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE: FUNDAMENTOS PARA UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL

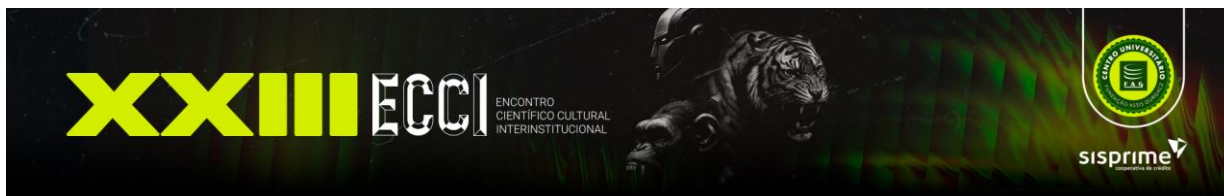
A proposta deste estudo é refletir sobre os conceitos de língua, cultura e identidade no contexto do ensino de línguas adicionais, considerando as contribuições da Linguística Aplicada (LA). Essa abordagem reconhece que o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta os contextos sociais, culturais e identitários dos sujeitos envolvidos, destacando a importância das relações entre professores e alunos e a valorização da identidade de ambos.

Tardif (2014) defende que o saber docente é construído a partir de múltiplas fontes – da formação escolar à experiência profissional – e que o saber profissional está na confluência entre vida pessoal, sociedade e escola. Assim, a identidade docente é continuamente construída nas práticas cotidianas, tornando-se essencial a reflexão crítica sobre essas práticas.

Não se pode ensinar uma língua adicional sem discutir os conceitos de língua, cultura e identidade, pois estão interligados desde a origem da linguagem humana. Saussure (2006) entende a língua como um “produto social da faculdade da linguagem” e um “conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social” (p. 17), diferente da fala, que é individual. Para ele, a língua é imutável e não depende do indivíduo.

Bakhtin (1997), por sua vez, rompe com a visão estruturalista e propõe que a língua é viva, social e mutável, construída na comunicação concreta. Tavares (2006) complementa essa ideia afirmando que a língua é um instrumento em constante construção, por meio do qual os sujeitos interagem e expressam sua identidade. Nessa perspectiva, a língua não é um código neutro, mas um fenômeno social influenciado por aspectos históricos e culturais.

Para Bagno (2002), “a língua não é abstração: [...] ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela” (p. 23). Assim, o ensino de línguas deve considerar os falantes reais e suas práticas sociais. Tavares (2006) também defende que a cultura não é mais vista como um conjunto estático de tradições ou folclore, mas como uma “realidade histórica e simbólica” (p. 9), implicando em uma visão crítica e contextualizada da cultura no ensino de línguas.



Santos (2006) alerta sobre o risco de se entender cultura como algo parado. Ele reforça que as culturas humanas são dinâmicas e refletem as transformações sociais. Mendes (2012) corrobora ao dizer que as culturas “são processos em constante renovação e fluxo” (p. 359). Assim, trabalhar cultura em sala de aula vai além da apresentação de costumes: trata-se de compreender o papel político e identitário das práticas culturais.

No campo da identidade, Hall (2003) propõe que as identidades são “fragmentadas” e “em permanente construção” (p. 12-13). O sujeito pós-moderno assume múltiplas identidades, dependendo dos contextos em que está inserido. Para Rajagopalan.

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isto significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas (Rajagopalan, 1998, p. 41).

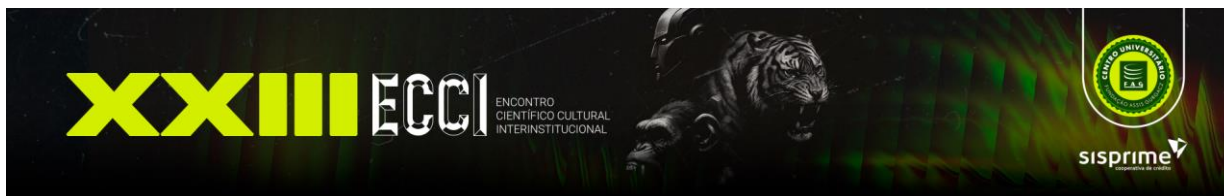
Portanto, o indivíduo não possui uma identidade essencial ou estática anterior ao uso da língua; ao contrário, a identidade é constantemente (re)formulada no processo comunicativo e nas interações sociais mediadas pela linguagem.

Nesse sentido, Moita Lopes (2002) enfatiza que a identidade é construída nas práticas sociais e que as aulas de línguas devem reconhecer como a linguagem constrói significados e identidades. Ao considerar a linguagem como fenômeno social, os professores de línguas adicionais devem compreender sua responsabilidade na valorização da diversidade cultural e no respeito às identidades dos alunos.

Concluimos, portanto, que língua, cultura e identidade não são elementos estanques, mas constituem-se mutuamente e estão em constante transformação. O ensino de línguas adicionais deve reconhecer esses aspectos para que os alunos possam construir significados e refletir criticamente sobre suas próprias identidades e as dos outros.

2.2 REVISITANDO A TERMINOLOGIA: POR QUE FALAR EM LÍNGUA ADICIONAL?

O ensino e a aprendizagem de línguas têm evoluído consideravelmente, não apenas em métodos e abordagens, mas também na terminologia utilizada para definir os diferentes contextos de aquisição linguística. Termos como “língua estrangeira” (LE), “segunda língua” (L2), “língua de acolhimento” (LAc), “língua de herança” (LH) e “língua de vizinhança” (LV) têm sido usados para descrever o aprendizado de línguas não-primeiras. No entanto, tais classificações, embora úteis em determinados



contextos, por vezes se mostram limitadas diante das novas dinâmicas sociais, culturais e políticas. Diante disso, o conceito de "língua adicional" surge como uma proposta mais abrangente e neutra para tratar da aquisição de línguas além da primeira.

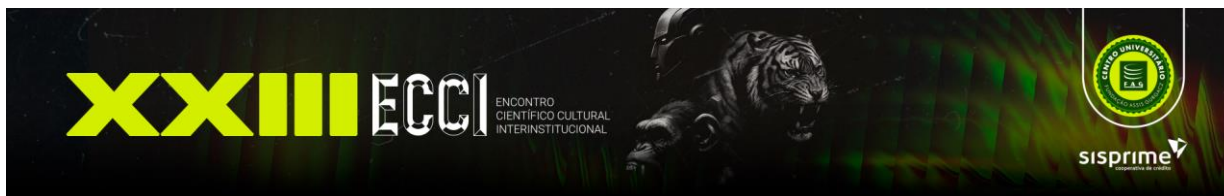
Historicamente, a distinção entre língua estrangeira e segunda língua se baseava sobretudo no critério geográfico e sociopolítico. Segundo Lôpo Ramos (2021), com base em Ellis (1977), entende-se como "segunda língua" aquela aprendida em um ambiente onde é amplamente falada, ao passo que a "língua estrangeira" é ensinada fora de seu contexto original. Maia-Pires (2015) também aponta que a L2 possui função sociopolítica reconhecida no país do aprendiz, ao contrário da LE, que tem caráter secundário e uso limitado ao contexto formal. Leffa e Irala (2014) reforçam essa distinção, utilizando exemplos como o português aprendido por um chinês no Brasil (L2) e na China (LE).

Contudo, tais definições não contemplam todas as situações reais de aprendizagem de línguas. O avanço dos meios de comunicação e os crescentes fluxos migratórios evidenciaram a necessidade de se repensar essas categorias. Termos como "língua de acolhimento" e "língua de herança" passaram a ser utilizados para nomear realidades não abarcadas por L2 e LE. A LAC, como explica Lôpo Ramos (2021), refere-se à língua do país que recebe migrantes e, diferentemente da LE, tem um caráter mais humanitário e inclusivo, considerando a dignidade dos sujeitos e seus direitos sociais. Já a LH se refere à língua transmitida por meio de vínculos afetivos e culturais, frequentemente entre gerações familiares.

Além disso, o conceito de "língua de vizinhança" surge a partir da proximidade geográfica, como é o caso do português em relação aos países sul-americanos. No entanto, como observa Leffa (2013), a conectividade globalizada tornou possível maior aproximação com línguas geograficamente distantes do que com as fisicamente próximas, relativizando esse critério.

Diante dessas limitações terminológicas, o termo "língua adicional" se apresenta como um conceito-guarda-chuva, capaz de abranger todas as línguas não-primeiras, independentemente da ordem de aquisição, do contexto geográfico ou da função social. Para Lôpo Ramos (2021), trata-se de uma expressão menos marcada ideologicamente, mais neutra e abrangente. Não se trata de uma simples adição quantitativa, mas de uma concepção que valoriza a diversidade linguística e cultural, promovendo uma convivência pacífica entre as línguas adquiridas. Leffa e Irala (2014) destacam que a língua adicional parte da valorização do repertório linguístico do aprendiz e de sua realidade social, rompendo com a ideia de competição entre línguas.

Portanto, o conceito de "língua adicional" não apenas abarca as diferentes realidades de aquisição linguística, mas também promove uma visão mais democrática, inclusiva e contextualizada



do ensino de línguas. Como afirma Lôpo Ramos (2021), o termo ocupa o topo da classificação como um hiperônimo, integrando os diferentes estatutos linguísticos em uma mesma base conceitual. Ao invés de limitar, o termo amplia o olhar sobre as línguas, suas funções e seus usos, possibilitando uma abordagem mais sensível e eficaz no ensino.

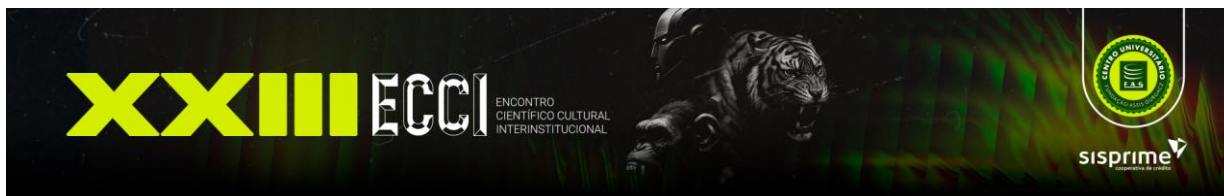
Portanto, a adoção da terminologia "língua adicional" responde às demandas contemporâneas do ensino de línguas, ao reconhecer a complexidade dos contextos de aprendizagem e ao favorecer uma perspectiva intercultural e inclusiva. Mais do que uma nomenclatura técnica, ela representa uma mudança de paradigma que contribui para práticas pedagógicas mais justas, humanas e sintonizadas com a diversidade linguística do mundo atual.

2.3 ABORDAGENS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS: NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

A interculturalidade trouxe ao ensino de línguas novas reflexões sobre cultura, identidade e a relação com o outro, incentivando um olhar crítico sobre si mesmo e o mundo. Essa perspectiva exige do professor uma postura ativa, atenta às questões sociais, e a incorporação de práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo intercultural. Tavares (2006) destaca a importância da formação de professores críticos, capazes de aplicar uma abordagem intercultural no ensino de línguas adicionais. Nessa lógica, o professor atua como mediador, auxiliando o aluno na compreensão de culturas distintas e na reconstrução de sua própria identidade cultural.

Dessa forma, repensar métodos e abordagens de ensino torna-se essencial para construir uma proposta pedagógica intercultural sólida, que valorize a diversidade e promova uma educação linguística voltada à transformação social. Reconhecendo a evolução histórica das metodologias de ensino, percebe-se a importância de uma prática crítica, engajada e sensível às dinâmicas de poder e justiça social. Esse olhar fundamenta a discussão que segue sobre a interculturalidade crítica no contexto educacional.

A educação intercultural crítica propõe-se a desvelar os traços de colonialidade ainda presentes nas estruturas sociais, orientando-se pela construção de sociedades mais democráticas, inclusivas e pautadas em políticas de igualdade. Nesse sentido, a abordagem decolonial surge como uma ampliação necessária dessa proposta, ao reivindicar a centralidade dos sujeitos historicamente subalternizados. Como afirma Candau (2020), a perspectiva decolonial radicaliza a proposta da



interculturalidade crítica ao partir da vivência e resistência desses sujeitos, cujas práticas e saberes insurgentes desafiam a hegemonia dos modelos modernos-coloniais.

Diante disso, torna-se essencial compreender o conceito de decolonialidade para que se possa refletir criticamente sobre sua relevância no ensino de línguas adicionais. A decolonialidade emerge como uma resposta ao padrão de poder colonial que, segundo Aníbal Quijano (2010), marginaliza culturas não europeias desde o período colonial até os dias atuais. Esse padrão impôs uma estrutura de dominação que reorganizou o mundo a partir de divisões raciais e culturais, afetando diretamente os saberes, as linguagens e as subjetividades dos povos colonizados.

A partir das invasões europeias, consolidou-se uma lógica colonial que ultrapassa o domínio político e econômico, estabelecendo-se também no campo epistêmico e educacional. Essa colonialidade do saber perpetua-se nas instituições de ensino, sendo, portanto, fundamental a articulação entre interculturalidade crítica e decolonialidade como instrumentos de resistência e transformação. O ensino de línguas adicionais, nesse contexto, deve promover a valorização de vozes silenciadas e o questionamento das estruturas coloniais ainda vigentes, contribuindo para uma educação mais equitativa e plural.

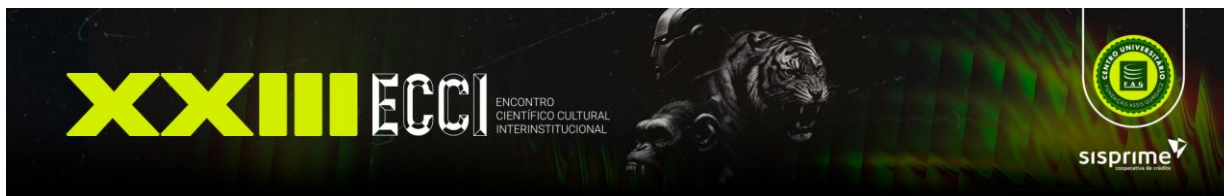
A decolonialidade surge como resposta crítica à colonialidade presente no discurso da modernidade. Visa romper com a lógica de uma única racionalidade válida imposta pelo capitalismo moderno e eurocêntrico, que naturaliza relações de dominação. Para Lander (2005, p. 13), o eurocentrismo impõe sua experiência histórica como universal, reduzindo outras culturas a formas arcaicas ou inferiores de existência.

A colonialidade, como destaca Quijano (2010), não é apenas um olhar europeu, mas uma estrutura cognitiva internalizada pelos educados sob sua hegemonia, tornando o mundo eurocentrado um padrão naturalizado de poder. A decolonialidade, nesse contexto, busca resgatar epistemologias marginalizadas, propondo novos modos de ser, viver e conhecer.

Para Quijano (2010), a dominação eurocêntrica se expressa em três dimensões entrelaçadas: colonialidade do poder, do saber e do ser. A primeira estabelece hierarquias raciais e identitárias; a segunda impõe o saber europeu como único válido; e a terceira suprime subjetividades, identidades e existências dos povos colonizados.

Candau e Russo (2010) sintetizam da seguinte forma:

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento, considerado científico e universal, negando-



se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a interiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros (Candau e Russo, 2010, p. 165).

A colonialidade do poder, conforme Quijano (2010), está enraizada na ideia de raça, servindo como instrumento de controle social, justificando a exclusão e subordinação de povos não brancos. Já a colonialidade do saber impõe o conhecimento ocidental como único racional, desprezando outros modos de saber, como os indígenas e africanos, gerando um aprisionamento epistêmico da América Latina. A modernidade, nesse processo, afirma a superioridade europeia e reprime a diversidade cultural em nome de um progresso padronizado.

A colonialidade do ser resulta da interiorização das hierarquias e discriminações impostas pelas outras duas dimensões. É sustentada pela violência simbólica e física, apagando a dignidade e identidade dos povos subalternizados. Surge, então, a noção de epistemicídio, que, segundo Almeida (2022), é o extermínio simbólico dos conhecimentos e dos sujeitos que os produzem. Esse processo mantém desigualdades, limitando o acesso dos grupos subalternos à produção intelectual e à validade de seus saberes.

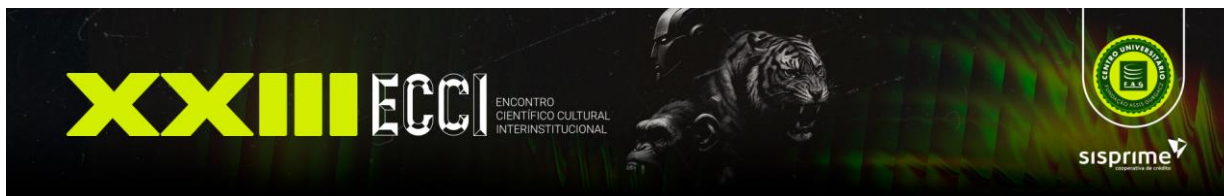
Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe a superação do “pensamento abissal”, que divide o mundo entre o visível (o norte colonizador) e o invisível (o sul oprimido). O pensamento pós-abissal busca valorizar a diversidade epistêmica e romper com essa visão reducionista da modernidade.

O giro decolonial, nesse sentido, é uma resistência teórica, prática e epistêmica contra a lógica colonial moderna. Ele propõe a emancipação e a reconstrução dos saberes desde o sul global. Rajagopalan (2013, apud ALENCAR e FERREIRA, 2016) junta-se às vozes do Sul ao criticar a ciência eurocêntrica e propor novas epistemologias – as epistemologias do Sul.

A decolonialidade, portanto, é mais do que conceito: é ação. Busca democratizar o saber, reconhecer epistemes plurais e confrontar o legado excludente da colonialidade. Só por meio dessa ruptura é possível superar as injustiças históricas e construir um horizonte de libertação epistêmica e social.

3 METODOLOGIA

O presente estudo fundamenta-se em uma abordagem metodológica qualitativa, interpretativista, de natureza exploratória e de cunho bibliográfico, adequada para investigar fenômenos socioculturais complexos, como o ensino da língua castelhana sob as perspectivas da



interculturalidade e da decolonialidade. Essa escolha metodológica se justifica pelo interesse em compreender os significados construídos pelos sujeitos envolvidos no processo educacional e pelas múltiplas formas de manifestação desses significados em contextos sociais específicos.

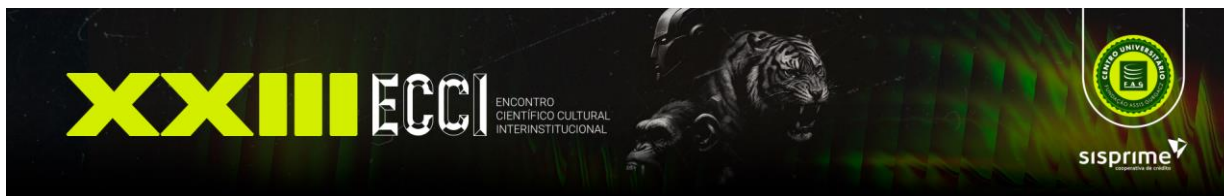
De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa visa interpretar os fenômenos dentro do seu contexto, considerando as experiências, valores e representações dos sujeitos sociais. Complementando essa visão, Souza (2014) destaca que essa abordagem permite explorar detalhadamente as particularidades de cada fenômeno, promovendo uma interação dialógica entre pesquisador e pesquisados.

A pesquisa qualitativa, nesse sentido, não isola os dados, mas os compreende como parte de um todo interdependente. Conforme argumenta Chizzotti (2000), todos os fenômenos sociais, desde os mais visíveis até os silenciados, devem ser considerados com igual relevância. Essa abordagem amplia o olhar do pesquisador, permitindo-lhe captar nuances e sentidos ocultos que escapam às metodologias positivistas. Associada ao paradigma interpretativista, essa perspectiva busca interpretar profundamente situações singulares, sem recorrer à generalização estatística, como ressalta Moita Lopes (2019).

Além de qualitativa e interpretativista, a pesquisa também assume natureza exploratória, cujo objetivo, segundo Gil (1991), é proporcionar maior familiaridade com o problema investigado e possibilitar o aprimoramento de ideias. Para os autores Moreira e Caleffe (2006):

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. [...] o produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (Moreira; Caleffe, 2006, p. 69).

Trata-se, portanto, de um processo que visa esclarecer melhor os conceitos de interculturalidade e decolonialidade no ensino da língua castelhana como língua adicional no contexto brasileiro. Por fim, o estudo se ancora também na pesquisa bibliográfica, fundamental para contextualizar o problema a partir de conhecimentos já produzidos. Segundo Lakatos e Marconi (2003), esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador entrar em contato com tudo o que foi publicado sobre o tema, desde livros e artigos até mídias audiovisuais. No entanto, como enfatizam Moreira e Caleffe (2006), essa prática requer reflexão crítica, e não mera repetição do que já foi dito. Cabe ao pesquisador selecionar materiais relevantes com base em critérios rigorosos de qualidade e confiabilidade, reconhecendo contradições e lacunas para, assim, contribuir com novas perspectivas e aprofundamentos teóricos sobre o objeto de estudo.



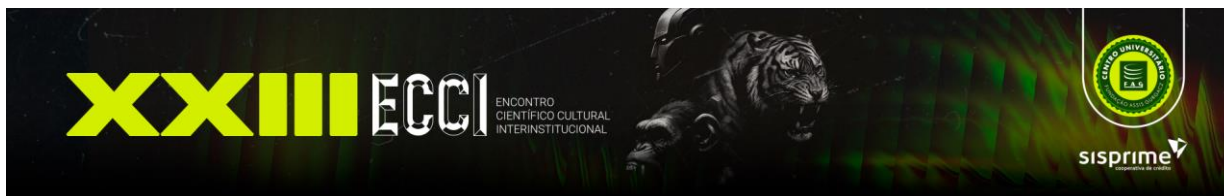
Desse modo, o percurso metodológico adotado neste trabalho oferece subsídios para compreender o ensino da língua castelhana como língua adicional de forma crítica, valorizando sujeitos historicamente marginalizados e promovendo a ressignificação de práticas pedagógicas a partir de uma visão decolonial e intercultural.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

O ensino da língua castelhana, quando analisado sob as lentes da decolonialidade e da interculturalidade, revela-se como um espaço potente para transformação social e emancipação dos sujeitos. Inspirados nos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire, compreende-se que a educação não pode ser uma prática alienante, mas sim uma práxis libertadora que promova reflexão e ação crítica sobre a realidade. Assim, ao ensinar uma língua adicional como o castelhana, é fundamental romper com modelos tradicionais de ensino baseados em perspectivas eurocêntricas e hierarquizantes.

A decolonialidade propõe uma revisão das práticas pedagógicas, questionando a centralidade da cultura espanhola e valorizando os múltiplos saberes e expressões culturais dos povos latino-americanos. A opção pelo uso do termo “castelhana” em vez de “espanhol” representa um gesto de resistência decolonial, ao problematizar a imposição linguística promovida pela colonização ibérica na América Latina. Durante o período colonial, a língua espanhola foi utilizada como ferramenta de dominação cultural, silenciando as línguas locais. Para Werner (2023, p. 264), “o uso de castellano se daria para evitar a subordinação cultural ao Estado espanhol”. Essa escolha linguística rompe com a naturalização da língua do colonizador como única e legítima e reafirma a importância de reconhecer a pluralidade linguística do continente latino-americano. Tal abordagem se opõe à continuidade da colonialidade do saber, do ser e da linguagem, propondo um processo educativo que reconheça a pluralidade cultural e linguística da América Latina, muitas vezes invisibilizada nos currículos escolares.

A interculturalidade, por sua vez, promove o diálogo entre diferentes culturas, incentivando o reconhecimento da alteridade e o respeito às diferenças. No ensino da língua castelhana, isso se concretiza por meio de estratégias que possibilitam aos alunos refletirem criticamente sobre suas identidades e sobre as culturas dos países hispânicos, superando estereótipos e a dicotomia entre falantes nativos e não nativos. Surge, então, o conceito de falante intercultural, capaz de mediar entre diferentes realidades culturais, construindo significados a partir da interação entre línguas e culturas.



Essas abordagens exigem uma formação docente crítica, ética e contextualizada, que capacite professores e professoras como agentes transformadores. Tal formação deve contemplar temas como desigualdades históricas, diversidade cultural, raça, gênero e classe, além de fomentar a desconstrução das normas linguísticas hegemônicas. A prática pedagógica, portanto, precisa ser sensível às realidades socioculturais dos estudantes e comprometida com a justiça social.

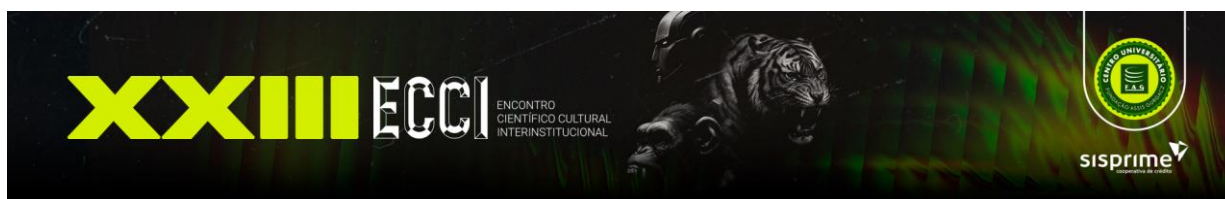
Nesse sentido, o ensino de língua castelhana deixa de ser uma mera reprodução de conteúdos gramaticais e culturais normativos para tornar-se um espaço de construção coletiva de conhecimento, onde se promovem práticas de resistência, reconhecimento da diversidade e valorização das experiências locais. A interculturalidade crítica, conforme propõe Walsh (2009), não deve se limitar à inclusão de novos tópicos, mas sim buscar uma transformação estrutural dos currículos e das epistemologias.

Deste modo, integrar decolonialidade e interculturalidade no ensino da língua castelhana significa promover uma educação linguística mais justa, inclusiva e representativa. Ao reconhecer e valorizar as múltiplas vozes e identidades que compõem o universo hispânico, essa abordagem contribui para formar sujeitos críticos, conscientes e preparados para atuar em um mundo cada vez mais diverso e interconectado. O papel do docente, nesse processo, é central: ele deve assumir uma postura reflexiva e comprometida, capaz de transformar o ensino de línguas em um ato político, cultural e emancipador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da pergunta: quais as contribuições dos estudos decoloniais e da interculturalidade para o ensino da língua castelhana como língua adicional a estudantes brasileiros e brasileiras? Motivados por esse questionamento, buscamos refletir sobre as abordagens de ensino dessa língua em contextos brasileiros.

Concluimos que os estudos decoloniais e interculturais ampliam o ensino de línguas, promovendo uma abordagem que integra aspectos culturais, históricos e identitários. Essa perspectiva permite ressignificar práticas pedagógicas tradicionais, promovendo ambientes de aprendizagem mais dialógicos, críticos e inclusivos. Defendemos que os currículos formativos de docentes incorporem saberes de grupos minoritários, rompendo com o eurocentrismo e valorizando a diversidade de experiências.



A pesquisa destaca ainda o papel da educação como instrumento de transformação social e desenvolvimento humano. Ao reconhecer a herança colonial que ainda permeia a educação, propomos práticas pedagógicas que fortaleçam a construção de sujeitos interculturais, capazes de agir com consciência crítica em contextos diversos.

Por fim, acreditamos que essas contribuições não apenas tornam o ensino da língua castelhana mais eficaz, mas também formam estudantes preparados para atuar de forma sensível e reflexiva em um mundo multicultural e globalizado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Claudiana; FERREIRA, Dina. Rajagopalan interpretando Austin: descolonialidades na nova pragmática do hemisfério sul. **D.E.L.T.A.** v. 32, n. 3, 2016. p. 613-632.

ALMEIDA, Fabio Sampaio. Epistemicídio. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 163-168.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Ver. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10. Curitiba, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo** (on-line), v. 13, p. 678-686, dez., 2020.

CANTONI, Maria Grazia Soffritti. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural: o caso do ensino de língua italiana**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, 2005.

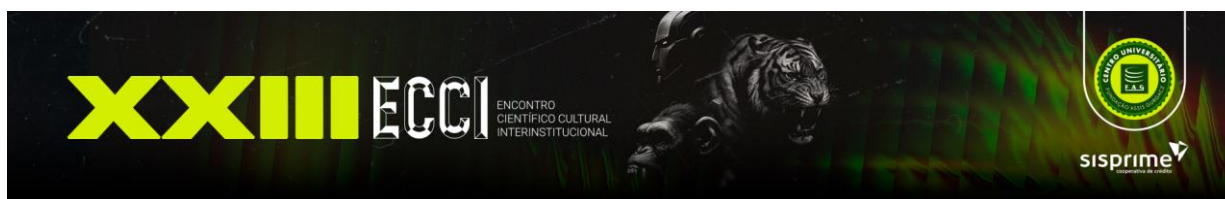
CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. Editora Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.



LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

LEFFA, Vilson José.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEFFA, Vilson José. **A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade.** Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LÔPO RAMOS, Ana Adelina. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021.

MENDES, Edleise Oliveira Santos. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese de doutorado, UNICAMP, 2004.

MENDES, Edleise Oliveira Santos. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade, O Lado mais escuro da modernidade. Traduzido por OLIVEIRA. Marco. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** – vol. 32, n. 94 junho/2017a.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 303-330.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

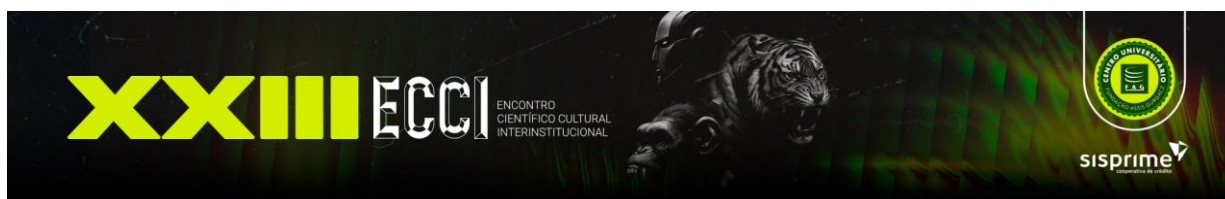
MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma lingüística indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de lingüística à lingüística aplicada indisciplinar. **Lingüística aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2006.

PARAQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Org.). **Espaços Lingüísticos. Resistências e expansões.** Salvador, UFBA, 2006, p. 115-146.



PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva e GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156

PERES, Américo Nunes. **Educação Intercultural: Utopia ou realidade?** – Processos de pensamento de professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves). 2. ed. Porto: Profedições, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-117.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21- 46.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 150-168.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez, 2010. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez, 2010.

SANTOS, José Luíz dos. **O que é cultura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUZA, Ana Paula Vieira e. **Trabalho infantil: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Roseanne Rocha (Org.). **Língua, cultura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2006.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidade Andina Simón Bolívar: Edições Abya-Yala, Quito, 2009.