


Linguagens estéticas em práticas decoloniais: experiência e iniciação à docência em espanhol

Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Antônio Carlos Silva Júnior

Doris Cristina Vicente da Silva Matos

Universidade Federal de Sergipe, UFS,
SE, Brasil

E-mail: doris@academico.ufs.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0977-2221>

Antônio Carlos Silva Júnior

Universidade Federal de Sergipe, UFS,
SE, Brasil

E-mail: carlosjunior.codap@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8805-485X>

Resumo

Neste artigo, apresentaremos os resultados do projeto ‘*Miradas otras y decolonialidad en el PIBID: arte, museos y español*’, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto espanhol, da Universidade Federal de Sergipe. O Projeto surgiu em meio à pandemia de COVID-19, o que fez com que as atividades ocorressem de forma remota, sendo necessária a adaptação ao ambiente virtual, modificando e ressignificando as práticas de uso das linguagens. Nesse contexto, trabalhamos a partir de museus virtuais interativos, realizando integração transdisciplinar entre as artes, a história, a geografia, as ciências sociais e a língua espanhola, além de integrar as tecnologias digitais da informação e da comunicação ao ambiente escolar. Tal projeto partiu dos pressupostos epistemológicos da Linguística Aplicada, em diálogo com a pedagogia decolonial, buscando desenvolver uma educação linguística intercultural. A abordagem metodológica seguida é qualitativo-interpretativa e o corpus de investigação foi gerado a partir de um questionário aplicado com graduandas/os que participaram do PIBID. Como resultados, evidenciamos a promoção de experiências no processo de iniciação à docência, que contribuem para o desenvolvimento crítico, cultural e profissional das/os graduandas/os, e a problematização dos museus como espaços que podem construir novas narrativas e contribuir para uma estética decolonial, vislumbrando também suas possibilidades na educação linguística em espanhol em contexto latino-americano.

Palavras-chave: Decolonialidade. Linguagens estéticas. Espanhol.

Recebido em: 08/02/2023

Aprovado em: 22/05/2023



Abstract**Aesthetic languages in decolonial practices: experience and initiation to spanish teaching**

This article presents the results of the project '*Miradas otras y decolonialidad en el PIBID: arte, museos y español*' [Other views and decoloniality in PIBID: art, museums, and Spanish], developed within the scope of the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID), Spanish subproject, of the Federal University of Sergipe. The Project emerged in the midst of the COVID-19 pandemic, which meant that activities took place remotely, requiring adaptation to the virtual environment, and modifying and re-signifying of language use practices. In this context, we worked with interactive virtual museums, promoting a transdisciplinary integration among arts, history, geography, social sciences, and the Spanish language, as well as integrating digital technologies of information and communication into the school environment. This project was based on the epistemological postulates of Applied Linguistics, in dialogue with decolonial pedagogy, seeking to develop an intercultural linguistic education. The methodological approach used is qualitative-interpretative, and the research corpus was generated from a questionnaire applied to undergraduate students who participated in PIBID. As a result, we evidenced the promotion of experiences in the teaching initiation process that contribute to the critical, cultural, and professional development of undergraduate students, as well as the problematization of museums as spaces that can build new narratives and contribute to a decolonial aesthetic, also envisioning its possibilities in language education in Spanish in a Latin American context.

Keywords:

Decoloniality.
Aesthetic
languages.
Spanish.

Resumen**Lenguajes estéticos en prácticas decoloniales: experiencias e iniciación a la docencia en español**

En este artículo, presentaremos los resultados del proyecto 'Miradas otras y decolonialidad en el PIBID: arte, museos y español', desarrollado en el ámbito del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia, subproyecto español, de la Universidad Federal de Sergipe. El Proyecto surgió en medio de la pandemia del COVID-19, lo que significó que las actividades se desarrollaran a distancia, requiriendo la adaptación al entorno virtual, modificando y resignificando las prácticas de uso de los lenguajes. En ese contexto, trabajamos desde museos virtuales interactivos, realizando una integración transdisciplinar entre las artes, la historia, la geografía, las ciencias sociales y la lengua española, además de integrar las tecnologías digitales de la información y de la comunicación en el ámbito escolar. Este proyecto se basó en los presupuestos epistemológicos de la Lingüística Aplicada, en diálogo con la pedagogía decolonial, buscando desarrollar una educación lingüística intercultural. El enfoque metodológico seguido es cualitativo-interpretativo y el corpus de investigación se generó a partir de un cuestionario aplicado a estudiantes de grado que participaron del PIBID. Como resultados, evidenciamos la promoción de experiencias, en el proceso de iniciación docente, que contribuyen al desarrollo crítico, cultural y profesional de las/los estudiantes de grado, y la problematización de los museos como espacios que pueden construir nuevas narrativas y contribuir para una estética decolonial, vislumbrando también sus posibilidades en la educación lingüística en español en contexto latinoamericano.

Palabras clave:

Decolonialidad.
Lenguajes
estéticos. Español.

Considerações iniciais



Fonte: Granados, 2021

28 de junho de 2021, uma segunda-feira de protestos no Centro de Barranquilla, Colômbia. Manifestantes colombianos protestam para expressar sua insatisfação com a desigualdade social que assola a estrutura do país. Na foto, é possível ver uma estátua do colonizador Cristóvão Colombo, doada pela comunidade italiana em 1892, sendo derrubada por manifestantes que a puxam com uma corda e erguem a Wiphala, bandeira símbolo de povos originários. Um mês depois, no Brasil, o grupo Revolução Periférica incendiou, em São Paulo, a estátua de Borba Gato, bandeirante paulista que realizou expedições coloniais e que promoveu escravidão e extermínio de povos indígenas e populações quilombolas afro-brasileiras.

Esses atos e outros semelhantes com derrubada, destruição e/ou retirada de monumentos em homenagem a colonizadores e militares, em diferentes lugares do mundo, representam um movimento em contraposição às injustiças sociais da contemporaneidade e ao destaque dado a opressores da história colonial e militar, questionando a invisibilidade das vítimas e de lideranças que encabeçaram importantes lutas de grupos oprimidos. Em uma publicação de junho de 2020, a Mídia NINJA – Narrativas Independentes, Jornalismo e Ação, que se autodefine como uma rede de comunicação livre e descentralizada, publicou um artigo problematizando os chamados “monumentos polêmicos” e colocando em pauta as seguintes questões: “Que memória estamos procurando preservar e como? E em nome de quem estamos agindo?”.

Nessa perspectiva, além de esculturas e monumentos erguidos em espaços públicos, os museus e outros espaços culturais também se configuram com esse objetivo de conferir homenagens, salvaguardar memórias e preservar histórias. Se retomamos as perguntas levantadas no artigo da Mídia NINJA (2020) sobre quais memórias são preservadas e na perspectiva de quem, ficam evidentes as relações de poder nesse contexto e a compreensão do porquê tem ocorrido uma problematização e ressignificação desses espaços em seu caráter memorial, histórico e educativo.

A partir dessas considerações, neste artigo, apresentaremos os resultados do projeto *‘Miradas otras y decolonialidad en el PIBID: arte, museos y español’*, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto espanhol, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O Projeto surgiu em meio à pandemia de COVID-19, o que fez com que as atividades ocorressem de forma remota, sendo necessária a adaptação ao ambiente virtual, modificando e ressignificando as práticas de uso das linguagens. Nesse contexto, trabalhamos a partir de museus virtuais interativos, realizando integração transdisciplinar entre as artes, a história, a geografia, as ciências sociais e a língua espanhola, além de integrar as tecnologias digitais da informação e da comunicação ao ambiente escolar (PARAQUETT, 2004; LIMA; MATOS, 2017).

Tanto o projeto como a concepção deste texto partiram de pressupostos epistemológicos da Linguística Aplicada, em diálogo com a pedagogia decolonial (hooks, 2013; WALSH, 2013; SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019), buscando desenvolver uma educação linguística intercultural (MENDES, 2022) e evidenciando linguagens estéticas presentes em museus que discutem sobre os direitos humanos, as identidades e violências de gênero, os povos indígenas, a biodiversidade, o fenômeno das migrações, os princípios humanitários, o holocausto, o grafite, entre outros. Para tanto, na próxima seção discutiremos sobre os conceitos de estética decolonial, relacionando-os à produção de memórias a partir de museus, em diálogo com as pedagogias decoloniais e a educação linguística intercultural; em seguida, colocaremos em pauta os resultados gerados a partir do questionário aplicado com o grupo de pibidianas/os; e, por fim, nossas considerações finais.

A estética decolonial, os museus e o diálogo com as pedagogias decoloniais

Los nadies (Eduardo Galeano)
(...)

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

*Los nadies: los ningunos, los ninguneados,
corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:*

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

(...)

Estabelecemos, a partir desse fragmento do poema *Los nadies*, de Eduardo Galeano (2000, p. 59), uma reflexão sobre as colonialidades e como elas ocorrem em nossa sociedade, mais especificamente nos dois últimos versos que têm relação direta com o que se entende como arte e cultura e a fronteira entre denominar artesanato e folclore. Entre essas quatro denominações (arte/cultura X artesanato/folclore), as duas primeiras possuem maior prestígio dentro de uma estética dominante da arte e, conseqüentemente, no que se entende por cultura. Então, quem produz arte e quem produz artesanato? Quem pratica cultura e quem pratica folclore? Quais os parâmetros usados para definir tais questões estéticas?

Arte, cultura, artesanato e folclore fazem parte de estéticas que produzem memórias e pensar em memória envolve diversos prismas, sendo um deles relacionado ao modo como as sociedades e suas instituições as guardam. E, para além disso, o que se entende que deva ser guardado e, até mesmo, protegido. Ou, qual o lugar adequado para que essas memórias estejam. Os “monumentos polêmicos” que abordamos em nossas considerações iniciais fazem parte de nossa memória histórica, mas quais memórias foram apagadas quando se escolhe enaltecê-los? E qual o papel da escola como desveladora de memórias que trazem histórias, culturas e formas de arte muitas vezes invisibilizadas pelas colonialidades que nos afetam?

Nosso olhar e lugar aqui não são o de museólogas/os ou historiadoras/es da arte, mas de docentes de espanhol que atuam na educação básica e na formação de docentes na educação superior, interessadas/os em praticar uma pedagogia decolonial (hooks, 2013; WALSH, 2013) que rompa com narrativas coloniais através de ações que questionem a configuração eurocêntrica do mundo e possam trazer para o debate o legado colonial na arte, valorizando e reconhecendo outras linguagens produzidas nas margens, dialogando com as vozes do Sul (MOITA LOPES, 2006; SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019).

Também nos interessa praticar uma educação linguística intercultural, preocupada com as questões socialmente relevantes que vivenciamos na atualidade, de maneira que os saberes sejam construídos coletivamente e não individualmente, questionando as estruturas em que estamos inseridos. Concordamos com Mendes (2022, p. 128) quando explica que:

(...) não basta que os conceitos de “interculturalidade” e “decolonialidade” sejam muito bem operados no plano teórico, sem que tenham consequências no plano das ações políticas e, mais especificamente, no das práticas pedagógicas voltadas para a educação linguística, em todos os seus aspectos constitutivos. A interculturalidade e a decolonialidade só existem quando se transformam em atitudes e em conhecimentos em movimento. Tanto uma como a outra são modos de vida, são dimensões em construção e que exigem de nós um trabalho constante, uma prática constante no sentido de criar outras formas de ver e de atuar no mundo, outras formas de construção da educação para as línguas.

Nesse sentido, há todo um movimento em diversos campos do conhecimento em torno das epistemologias decoloniais, partindo da necessidade de enfrentar a colonialidade que é fruto do colonialismo (QUIJANO, 2005), entendendo o colonialismo como um evento histórico iniciado com os períodos coloniais e a colonialidade como fruto das consequências desses períodos e que atingem muitas esferas como as estruturas subjetivas de um povo (MATOS, 2020). As colonialidades, no plural, afetam também a estética, refletindo padrões impostos nos mais de cinco séculos de colonialismo e que reproduzem a matriz colonial do poder.

Esses movimentos ocorrem também nos museus, nas escolas e universidades. Segundo Cocotle (2019, p. 03):

Ou descolonizamos o museu, ou nada feito; temos de descolonizar o museu porque temos de justificar sua existência e permanência; temos de descolonizar o museu porque é uma instituição fossilizada, pesada, rígida, “envelhecida”; temos de descolonizar o museu porque nos incomoda. Temos de descolonizar o museu com a história; temos de descolonizar o museu com a cultura; temos de descolonizar o museu com os públicos; temos de descolonizar o museu com a arte; temos de descolonizar o museu porque, caramba, alguém deve descolonizá-lo, seja para limpar sua consciência institucional, seja para seguir uma tendência ou por convicção plena.

Entretanto, apesar de afirmar sobre essa necessidade da descolonização, a própria autora aponta sobre a dificuldade desse território ser descolonizado, parecendo que:

(...) a única proposta acertada deveria implicar a anulação da instituição em si, a dissolução total de sua própria racionalidade. Queimá-lo até os alicerces. Talvez, mais do que anunciar a fórmula de sua descolonização, teria de partir das contradições do presente, situar-se nos limites, pensá-lo em crise consigo mesmo. O que não significa renunciar às possibilidades críticas do museu, mas afirmar que são factíveis desde que se reconheçam suas próprias zonas de conflito e se trabalhe a partir delas. Talvez o museu não consiga se descolonizar, mas pelo menos poderia encontrar um caminho para outra ética institucional e de trabalho. (COCOTLE, 2019, p. 10).

Como entendemos o decolonial como um projeto e uma agenda, concordamos que a descolonização realmente é difícil por toda estrutura que mobiliza, mas é possível encontrar caminhos nas brechas para que a ruptura e a transgressão (hooks, 2013) avancem. Atuando na formação crítica de estudantes da educação básica e professoras/es, compreendemos esses lugares como fundamentais para um projeto que trabalhe com linguagens estéticas decoloniais que queiram questionar e tensionar o modo como tais linguagens são construídas, pois até mesmo o conceito de interesse, agrado, atração e seus critérios são moldados pelas nossas vivências em sociedade.

Pensando os movimentos sociais em torno das manifestações que ocorreram na América Latina, que buscam transformar a matriz colonial do poder em que se instauram monumentos que celebram líderes da época colonial, podemos pensar também no espaço dos museus em diálogo com as escolas e o que representam nesse cenário, geralmente em conformidade com a estética dominante da arte. Construir novas narrativas a partir dos acervos disponíveis podem também contribuir para uma estética decolonial (MIGNOLO; GÓMEZ, 2012).

O movimento sobre uma estética decolonial teve início em 2010 na Colômbia, com o seminário teórico que fez parte do evento acadêmico ‘*Estéticas Decoloniales*’, ocorrido na cidade de Bogotá, na *Facultad de Artes-ASAB da Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Tal encontro foi organizado por Pedro Pablo Gómez e Walter Mignolo, acolhendo também uma exposição em torno “del problema de la colonialidad/decolonialidad de la estética, como interpelación a las dimensiones constitutivas y constituyentes de la modernidad/colonialidad” (MIGNOLO; GÓMEZ, 2012, p. 11).

Estabelecendo uma relação com os estudos decoloniais, a estética decolonial é apresentada por Mignolo (2012, p. 29), como uma esfera que “ingressa ao projeto modernidade/des-colonialidade como uma dimensão fundamental na colonialidade do ser, do saber e do sentir e, portanto, da sua

descolonialidade”. Dessa maneira, o autor que atuou como co-curador das “*Estéticas Decoloniales*”, contribuiu com a conceituação sobre essa esfera, apontando que:

Esta conceptualización —teoría si prefieren— al igual que las otras tres opciones, pone de relieve aspectos de la producción artística y las conecta en un discurso que se propone orientar al público que asiste a las exposiciones, lee artículos y asiste a conferencias; así mismo da, a profesores y estudiantes de la educación primera y secundaria, instrumentos para “sentir y pensar” el arte. (MIGNOLO, 2012, p. 28)

Assim, propomos que tanto na formação de professoras/es quanto nas escolas da educação básica, o sentir e o pensar a arte estejam presentes por meio de uma pedagogia decolonial, na qual diferentes linguagens, incluindo as estéticas, sejam visibilizadas por meio de práticas decoloniais. Entendemos que isso é possível quando, por exemplo, o livro didático, ao tocar em temas que possibilitem uma discussão sobre estética, em suas múltiplas possibilidades, visibilize formas de arte não-canônicas, das margens. Não é possível mais uma pedagogia estética que parta somente de narrativas convencionadas como oficiais e legítimas que excluem toda a produção local e enaltecem os legados coloniais na arte.

Isso não significa que estamos propondo não apresentar mais as linguagens estéticas hegemônicas, mas re-narrar histórias outras e ir além das histórias únicas (ADICHIE, 2019), contribuindo para a construção de memórias a partir de conhecimentos, saberes e narrativas não hegemônicas, que partam da América Latina e seu legado artístico-cultural. Afinal, as memórias e as identidades são construídas também a partir dos conhecimentos que nos são apresentados. Se as/os estudantes conhecem somente narrativas hegemônicas, suas memórias e identidades não vão (re)conhecer as múltiplas possibilidades contra-hegemônicas. Segundo Paraquett (2004, p. 196):

A construção da identidade de uma nação, como se sabe, se processa ao longo da sua história e, não poderia ser diferente, se manifesta através de linguagens. Não apenas da língua, mas através de outras manifestações culturais como são, por exemplo, as artes plásticas. Por isso, língua, cultura, história e artes plásticas são elementos indissociáveis na aula de LE.

Assim, entendemos que partir de propostas que quebrem as fronteiras disciplinares, integrando as questões estéticas, pode aproximar nossos estudantes às vozes do Sul e ao seu legado na arte. Na próxima seção, apresentaremos um projeto que parte de uma pedagogia decolonial em diálogo com a temática de museus virtuais no âmbito do PIBID, abordando experiências com linguagens estéticas na formação de professoras/es de espanhol e na Educação Básica.

Experiências com linguagens estéticas decoloniais e museus virtuais em espanhol

Durante o processo formativo do grupo do PIBID, além de documentos que fazem parte da história do ensino de línguas estrangeiras na educação brasileira, foram discutidos temas importantes para a prática docente, como a elaboração de planos de aula e sua efetivação nas turmas de Educação Básica que as/os

bolsistas acompanhavam nas escolas parceiras. Após a realização das oficinas, eram realizados momentos de partilha entre o grupo para que pudessem expressar suas percepções acerca do processo de elaboração e concretização do material, e apresentação de comunicações orais em eventos científicos da UFS e do PIBID.

Depois da concretização das oficinas sobre museus virtuais, foi aplicado um questionário com treze perguntas que versavam sobre possíveis experiências com visitas presenciais e virtuais a museus, o desenvolvimento da oficina (desde sua temática até sua estruturação e efetuação), a relevância da visita de museus para o processo formativo das/os estudantes e a importância dessa experiência para sua formação inicial como docente.

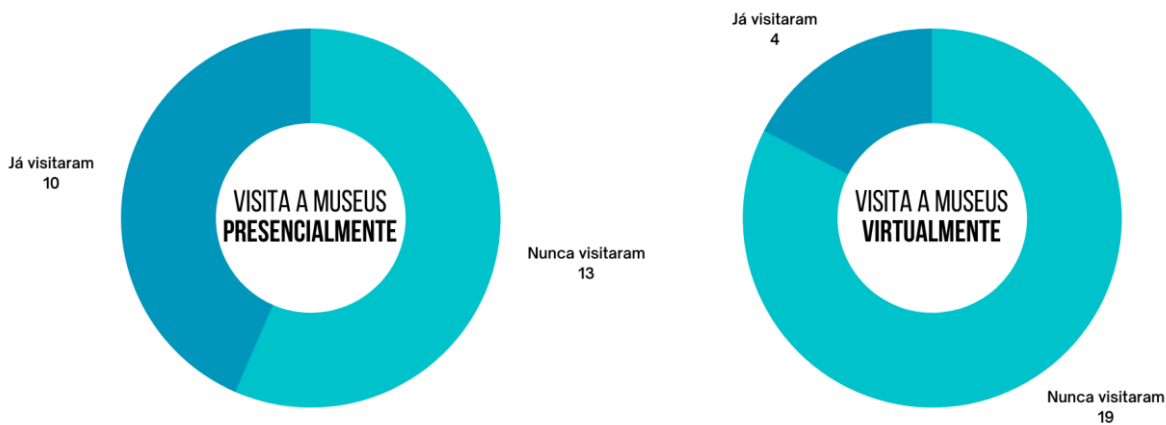
Nesta seção, iremos discutir, a partir de uma abordagem metodológica qualitativo-interpretativa, pontos do *corpus* de investigação gerado com base nas respostas de 23 (vinte e três) bolsistas do PIBID advindas do questionário aplicado. Para manter a privacidade das/os participantes, utilizaremos os códigos P01, P02 e, assim, sucessivamente, de acordo com a ordem de recebimento das respostas, para fazer referência às/aos pibidianas/os que integraram o projeto.

Nosso intuito em apresentar os resultados do projeto *‘Miradas otras y decolonialidad en el PIBID: arte, museos y español’* é discutir a proposta como oportunidade e espaço de experiência não só profissional, na iniciação docente, mas pessoal e crítica com linguagens estéticas e museus virtuais. Freire (1989, p. 07) afirmava que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, a realidade experienciada é crucial para qualquer construção de conhecimento. Sendo assim, para que a promoção da leitura de linguagens estéticas em diferentes museus virtuais em turmas da Educação Básica fosse profícua, o processo de pesquisa e elaboração das oficinas do projeto foi tão relevante quanto, pois oportunizou novas experiências para as/os futuras/os docentes. Educar pela via da experiência compreende uma via de mão dupla, pois discentes e docentes aprendem experienciando.

A experiência, possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

As visitas às diferentes possibilidades de museus virtuais demandaram esse “parar” para pensar, olhar, escutar, sentir, aprender, analisar, comparar, debater, até escolher e ensinar a partir dos museus. A escolha só foi possível porque algo tocou, seja a temática, as obras, ou a própria estrutura de cada museu. Por isso a reflexão acerca do papel da experiência para a aprendizagem e para a formação docente.

Visitar museus, seja presencial ou virtualmente, não era uma experiência comum para o grupo de pibidianas/os até o desenvolvimento do projeto, como é possível verificar nos gráficos a seguir:

Figura 1 – Visita a museus presencial e virtualmente

Fonte: autoria própria

Mais da metade das/os pibidianas/os nunca havia visitado um museu presencialmente e, entre os que já foram visitados, estão museus do estado de Sergipe, como o Museu da Gente Sergipana e o Palácio Museu Olímpio Campos, localizados na capital, Aracaju; museus históricos da cidade de São Cristóvão; o Museu Afro-Brasileiro de Sergipe e o Museu de Arte Sacra, ambos em Laranjeiras; além de museus de Minas Gerais, que foram visitados por apenas uma das pessoas do grupo. Quanto aos museus virtuais, três das quatro únicas experiências mencionadas foram com o *Museo Frida Kahlo*, no México, provavelmente pela difusão na mídia e ampla divulgação durante a pandemia, e uma com o *Museo de Arte Precolombino*, no Chile, em atividade realizada sobre a arte pré-colombiana em uma disciplina do curso de licenciatura com base em Lima e Matos (2017).

No que se refere à relevância da visitação de museus para o processo formativo das/os estudantes, as/os pibidianas/os reconhecem “a importância do museu e os patrimônios” (P03) e acreditam que visitar museus é ter acesso à cultura (P09), é ter “contato com novas culturas” (P04), “aprender através da arte” (P12), “pinturas, esculturas, conhecer artistas que contam histórias” e enriquecer “o conhecimento de mundo” (P04). Além disso, “no caso dos museus virtuais, é interessante o fato deles poderem visitar museus de outros países” (P04), “viajar sem sair do lugar” (P12), “sem sair de casa e de graça” (P03). Assim, “há uma viabilidade maior por ser através de recursos digitais, sem precisar do deslocamento físico” (P09). Nesse sentido, os museus virtuais se tornam viáveis por

encurtar distâncias: **distâncias físicas**, uma vez que o museu real encontra-se [em outro país], mas a simulação virtual de estar em uma sala do museu e ver de perto as peças em exposição, diríamos que é bem real; e **distâncias sociais e culturais**, já que o visitante terá contato com o outro e seus

costumes sem precisar de intermediários, o que favorece a educação intercultural [...] (LIMA; MATOS, 2017, p. 57-58, *grifos nossos*).

A escola é um espaço de extrema importância no processo de socialização e de vivências de novas experiências socioculturais. No caso da proposta em questão, “através dos museus, foi possível trazer uma experiência nova para os alunos, muitos nunca tinham visitado sequer um museu virtual” (P05). Como nosso foco de atuação é uma língua estrangeira como prática social, encurtar essas distâncias físicas, sociais e culturais torna-se uma necessidade na concretização de nossas práticas para que a aprendizagem seja significativa. Nesse sentido, oportunizar, desde a Educação Básica, a ampliação de possibilidades dessas vivências enriquece o conhecimento de mundo e o desenvolvimento crítico das pessoas. Ao refletir sobre a importância da visita de museus para o processo formativo das/os estudantes, P14, agora do outro lado, atuando como docente em formação, faz o seguinte relato pessoal: “Durante a minha formação como estudante, não tive a oportunidade de conhecer outros lugares e hoje eu vejo o quanto isso seria muito bom para mim em todos os aspectos”.

Em um dos relatos, um/a bolsista declara que nunca tinha visitado um museu antes, nem presencial, nem virtualmente, mas que, depois da experiência com as oficinas, sentiu mais interesse em realizar visitas, “[...] uma vez que o indivíduo que tem ou teve a oportunidade de fazê-las seja virtual, seja presencial, não sai como antes, mas com um olhar analítico para diversos setores da sociedade [...]”, podendo assim “[...] apreciar as obras de artes e ver cada peça com um olhar mais crítico, uma vez que cada objeto tem sua importância e história no cenário artístico local, regional e mundial” (P01). O fato de vivenciar essa experiência como estudante da graduação possibilitou, também, a ampliação de perspectivas sobre a construção do conhecimento, para “[...] poder, assim, a partir dessas experiências, tornar possível para outros” (P06).

Para o grupo de bolsistas do PIBID, com o projeto, foi relevante “[...] demonstrar que num museu não existem apenas fatos históricos [...]” (P16), mas também “[...] conhecimentos que os ajudam na criticidade” (P13) e que o museu, “[...] além de informar, vai desconstruir estereótipos [...]” (P11), sendo, portanto, “[...] importante para a formação e ampliação do seu conhecimento cultural e intercultural” (P15).

Um outro tópico que se destacou nas respostas das/os pibidianas/os sobre o trabalho com os museus virtuais foi a dinamicidade possibilitada pela proposta, como podemos observar através dos seguintes excertos:

P13. Ter contato com histórias, com o novo e **de forma mais dinâmica** proporciona aos estudantes conhecimentos que os ajudam na criticidade.

P20. Penso que os alunos podem conhecer várias histórias, culturas e, principalmente, **aprender de uma forma mais dinâmica** sobre assuntos da realidade local de sua cidade, país e/ou estado.

P21. É importante, pois é mais um conhecimento adquirido e **torna a aula mais dinâmica** [...].

P16. Um museu tem muitos benefícios para as pessoas. Dentro da escola é essencial trazermos esse **olhar voltado a algo que muitas vezes é taxado de “tedioso”, “desinteressante” para muitos.** [...] (*grifos nossos*).

Essas percepções estão alinhadas com a afirmação de Lima e Matos (2017, p. 63) de que “a internet dispõe de uma infinidade de mecanismos, conteúdos e linguagens que podem tornar o processo educativo mais eficaz e motivador”. No entanto, é importante ressaltar que reconhecemos as limitações estruturais e tecnológicas que existem em diferentes realidades educacionais brasileiras, que podem dificultar o desenvolvimento de um trabalho com esse tipo de recurso, e que a dinâmica em sala de aula não se restringe às propostas que fazem uso da tecnologia.

Como já mencionado, o projeto foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto espanhol, da Universidade Federal de Sergipe. O grupo de pibidianas/os estava dividido em duplas ou trios, acompanhava turmas de escolas públicas sergipanas, era supervisionado por docentes de espanhol da Educação Básica e coordenado por uma docente da UFS. Devido à pandemia de COVID-19, as ações do PIBID ocorreram de forma remota e, para o final do primeiro semestre de 2021, foram desenvolvidas oficinas com museus virtuais como recursos didáticos que colocavam em evidência temáticas que podiam ser trabalhadas em uma perspectiva decolonial e intercultural. A seguir, os títulos das oficinas desenvolvidas nas três escolas públicas vinculadas ao PIBID Espanhol e seu público-alvo são apresentados:

Centro de Excelência Governador Djenal Tavares Queiroz (Aracaju, Sergipe):

- *La niñez entre conflictos y esperanza junto a los imaginarios - Museo virtual y un encuentro en el tiempo; Direitos humanos - Violência Infantil - Colômbia e Brasil (1ª série do Ensino Médio);*
- *Derechos Humanos- Tolerancia, identidad de género, tipos de familia y violencia de género - Contextos de México y Brasil (2ª série do Ensino Médio);*
- *Resistencia indígena – Luchas políticas, lingüísticas y sociales (3ª série do Ensino Médio).*

Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha (São Cristóvão, Sergipe):

- *Biodiversidad en Latinoamérica: responsabilidad socioambiental, el Museo de Historia Natural y su importancia para la causa (1ª série do Ensino Médio);*
- *Museo Frida Kahlo (2ª série do Ensino Médio);*
- *Museo virtual Larco de Lima, Perú: Caminos entre el pasado y el presente (3ª série do Ensino Médio).*

Colégio de Aplicação da UFS (São Cristóvão, Sergipe):

- *Colores en museos a cielo abierto: la voz del graffiti en las ciudades de Santiago y Aracaju (6º ano do Ensino Fundamental);*
- *Rompiendo fronteras y moviendo historias: el fenómeno social de las migraciones en museos (1ª série do Ensino Médio);*

- *Movilizaciones sociales en foco: principios humanitarios en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile* (2ª série do Ensino Médio);
- *“Holocausto Nunca Más”*: *el nazismo desde una perspectiva de museos en Argentina y Brasil* (3ª série do Ensino Médio).

Ao longo desta seção, apresentaremos de forma dialógica a caracterização dessas oficinas desenvolvidas, informando seus objetivos e relacionando-as por eixos temáticos a partir das respostas dadas pelas/os pibidianas/os. Pelos títulos das oficinas propostas nas três escolas, fica evidente o compromisso do projeto em promover uma educação linguística em espanhol implicada com os direitos humanos, a ética e o respeito à diversidade. Os museus escolhidos colocam em pauta reflexões sobre direitos humanos, violência infantil, diversidade sexual e de gênero, violência de gênero, resistência indígena, biodiversidade latino-americana, feminismo a partir da vida e obra de Frida Kahlo, grafite, migrações, princípios humanitários e holocausto. Entre as vozes que são invisibilizadas pela sociedade e que sofrem distintos tipos de preconceito, é possível constatar que vozes de crianças, mulheres, LGBTQIA+, indígenas, artistas de periferias, migrantes, judeus, pessoas negras, entre outras vozes do Sul (MOITA LOPES, 2006), foram levadas para aulas de espanhol através de museus de diferentes lugares do mundo. Nessa perspectiva, a proposta do projeto corroborou a ideia de que

Promover a educação linguística em espanhol através de práticas decoloniais é não mais aceitar a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimular seu protagonismo em nossas aulas. Entendemos que o diálogo com as chamadas periferias epistêmicas é importante para o estabelecimento do diálogo com as vozes do Sul e, principalmente, a partir delas, de maneira que a construção de saberes siga a direção Sul-Sul e Sul-Norte, não necessariamente geográfica, mas epistêmica (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019, p. 106).

Esse diálogo com as vozes do Sul para discutir temáticas socialmente relevantes buscou reconhecer linguagens produzidas nas margens, valorizando uma “estética decolonial” (MIGNOLO, 2012) e sua presença em espaços historicamente de privilégio, como o museu e a escola. Além disso, ele foi crucial “[...] para ampliar a ideia do que se pensa sobre Museu, como um espaço fechado e com obras antigas apenas [...]” (P20).

Uma das oficinas que ilustrou bem isso foi desenvolvida no Colégio de Aplicação da UFS com museus a céu aberto de Santiago, no Chile, com grafites presentes em bairros da cidade, traçando uma conexão com a realidade local a partir de exemplos em Aracaju, Sergipe. A proposta pretendeu evidenciar as “[...] artes vistas nas ruas e as vozes de artistas que são marginalizados [...]” (P12), além de “[...] mostrar que o grafite é uma arte e também um movimento que representa as vozes das comunidades, pois através dele são abordadas questões políticas, sociais, que ajudam na construção de cidadãos críticos, capazes de questionar a realidade em que vivem [...]” (P20).

Pensar essa relação entre grafite e museu demanda uma dupla problematização e desconstrução de estereótipos que vandalizam o grafite e restringem o museu, para, assim, reconhecê-los como arte e como espaço democrático, respectivamente. Souza (2011, p. 76) explica que, “até que o grafite fosse reconhecido como arte, muitos grafiteiros foram espancados, presos como ‘perturbadores da ordem’, mas mesmo tendo cerceadas as suas escritas em forma de desenho, continuaram a buscar formas de sustentar sua arte subversiva”.

O projeto foi concebido na subversão, na busca por museus que abrissem espaço para vozes outras, para temas outros, como uma “[...] possibilidade de ampliar os olhares para questões não tão faladas, ter conhecimento acerca das diferenças e de outras vivências [...]” (P06); “[...] trabalhar a imaginação para se colocar no lugar do outro: nas suas dores, sonhos e frustrações [...]” (P10); e o mais importante, “[...] a compreensão de que não existe uma única voz, uma verdade [...]” (P03).

Abrir olhos, ouvidos e todos os sentidos para estéticas outras, estéticas decoloniais (MIGNOLO, 2012), significa um movimento necessário de reconhecimento e valorização de “*historias locales, capaces de conectar las prácticas artísticas contemporáneas con las memorias propias, en un horizonte de liberación cultural, epistémica y estética*” (GÓMEZ, 2019, p. 377, *grifos do autor*).

De acordo com o artigo 1º da lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus e dá outras providências,

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

E se uma das suas funções é conservar e preservar conjuntos e coleções de valor histórico, depois de anos de difusão de apenas um lado da história e de tantos museus colonizados, é fundamental ter contato com museus decoloniais que evidenciam os povos originários e “[...] a trajetória da resistência indígena, desde a chegada dos invasores até o tempo atual [...]” (P03), que resgatam “[...] peças que fizeram parte dessa história de luta e resistência [...]” (P14) a fim de romper alguns estereótipos enraizados (P04) e “[...] verificar que a luta dos indígenas por seus direitos humanos é algo que acontece não somente no território brasileiro. [...]” (P03). Estas premissas foram desenvolvidas nas oficinas realizadas nas escolas Djenal Tavares Queiroz e Hamilton Alves Rocha, cujas atividades focaram em museus com destaque para a história e a resistência indígena.

Os povos originários fazem parte do processo de formação da então chamada América e, embora a lei nº 11.645/2008 estabeleça a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008) no currículo oficial da rede de ensino, focar no contexto brasileiro é importante também nas aulas de espanhol, de forma a ampliar essa inclusão e contemplar a história e a cultura indígena em

países que hoje têm o espanhol como língua oficial e que possuem o mesmo histórico de invasão, genocídio e exploração de territórios indígenas.

Como, de acordo com o Estatuto dos Museus, um dos princípios fundamentais dessa instituição é “a valorização e preservação do patrimônio cultural e ambiental” (BRASIL, 2009), o Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha também realizou uma oficina tendo como ponto central um museu sobre a biodiversidade latino-americana “[...] para que tenhamos jovens cada vez mais informados e conscientes do porquê se deve preservar a natureza e da importância da criação de políticas públicas em relação a essa área [...]” (P08), possibilitando “[...] a percepção das responsabilidades individuais e coletivas das nossas ações no meio ambiente [...]” (P07).

Além de vozes de comunidades periféricas e indígenas, questões de gênero e sexualidade também foram pauta de uma das oficinas do Centro de Excelência Djenal Tavares Queiroz com o propósito de “[...] reconhecer as diversidades, no caso, familiares, de orientações sexuais, identidade de gênero e discutir sobre a violência que grupos que divergem do padrão sofrem [...]” (P02). Já a oficina com o Museu Frida Kahlo, efetivada no Centro de Excelência Hamilton Alves Rocha, refletiu sobre o feminismo através da figura da pintora mexicana, temática “[...] de extrema importância para todos, pois a luta pelos direitos das mulheres precisa ser constante [...]” (P15).

Para Pinto (2012, p. 53), esse movimento de visibilização de identidades que, até então, eram ausentes em museus representa um importante “engajamento social com o público LGBT-Q”¹, por exemplo, e, por essa razão, “arqueólogos e curadores vêm, aos poucos, promovendo narrativas, e estendendo debates sobre os problemas sociais e a diversidade sexual, tanto antiga quanto moderna”. Com a mesma relevância, “as discussões efervescentes sobre as questões relacionadas ao gênero e à mulher não poderiam ficar de fora das temáticas de um Museu que se propõe a também pensar as relações sociais” (CAVALCANTI, 2019, p 136).

Vozes de migrantes em “[...] museus que buscam manter os registros da história dessas pessoas [...]” (P13) e “[...] desconstruir estereótipos [...]” (P21) de judeus que sofreram com o nazismo e o holocausto (P05), além de ações com princípios humanitários presentes em uma exposição virtual de um museu, também foram colocadas em pauta em oficinas do Colégio de Aplicação (UFS). No Djenal Tavares Queiroz, a realidade de crianças em contextos de conflitos armados foi a temática aprofundada a fim de que “[...] nenhuma criança [tenha]² sua infância marcada (ou interrompida) por guerras e violência, [nem] seus sonhos sendo destruídos [...]” (P10).

Com base nisso, ficou evidente o compromisso do projeto com linguagens estéticas e museus decoloniais, uma prática caracterizada pela transgressão e concebida dentro de um contexto de iniciação à

¹ Na contemporaneidade, outras letras poderiam ser incluídas na sigla, como IAPN+, fazendo referência à intersexualidade, assexualidade, pansexualidade, não binarismo e demais orientações sexuais.

² Os colchetes foram empregados nesse contexto, e em outros posteriores, apenas para alterar a pessoa de formas verbais utilizadas pelas/os participantes e gerar mais fluidez na construção dos parágrafos.

docência como oportunidade de promover experiências para estudantes da Educação Básica e para docentes em formação e em exercício. Vale ressaltar que os aspectos aqui implicados não devem ser compreendidos como único caminho, mas sim como possibilidades.

Considerações Finais

Ao apresentar os resultados do projeto *‘Miradas otras y decolonialidad en el PIBID: arte, museos y español’* e sua fundamentação em uma estética decolonial (MIGNOLO, GÓMEZ, 2012), este artigo pretendeu contribuir com uma educação linguística e uma iniciação à docência em espanhol que oportunizem experiências outras com diferentes linguagens e práticas, desvelando e visibilizando vozes e histórias suleadas (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019).

O projeto em foco cumpriu com o seu compromisso em promover uma educação linguística e uma iniciação à docência em espanhol implicadas com os direitos humanos, a ética e o respeito à diversidade, a partir de museus virtuais cujas temáticas colocaram em pauta reflexões sobre violência infantil, diversidade sexual e de gênero, violência de gênero, resistência indígena, biodiversidade latino-americana, feminismo a partir da vida e obra de Frida Kahlo, grafite, migrações, princípios humanitários e holocausto.

Um aspecto que foi latente na proposta do projeto foi o fato de ter oportunizado uma educação pela via da experiência que foi importante para o desenvolvimento crítico pessoal, sociocultural e profissional de todas as pessoas envolvidas. A promoção de visitas a museus, mesmo que virtualmente, no contexto da escola e da universidade, constituiu essa experiência outra de desconstrução de estereótipos, de fruição de linguagens estéticas decoloniais e de reflexões críticas a partir destas.

Ao analisar o questionário aplicado com graduandas/os que participaram do PIBID, entendemos a importância de problematizar o contexto dos museus e seu papel na construção de memórias e identidades, muitas vezes invisibilizadas por estéticas coloniais e hegemônicas, evidenciando narrativas outras e contribuindo para uma estética decolonial (MIGNOLO; GÓMEZ, 2012), vislumbrando também suas possibilidades na educação linguística em espanhol em contexto latino-americano.

A partir dessas considerações e retomando reflexões mobilizadas pelas perguntas publicadas pela Mídia NINJA, apresentadas em nossas considerações iniciais, sobre quais memórias são preservadas e na perspectiva de quem, queremos reforçar nosso papel sociopolítico e educacional de contestar relações de poder que ainda estruturam nossa sociedade e ressignificar os museus em seu caráter memorial, histórico e educativo, para que linguagens estéticas outras ocupem espaços outros, incluindo as salas de aulas no processo de educação linguística e de formação docente.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BRASIL. *Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009*. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.
- BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.
- CAVALCANTI, Maria Clara Martins. Decisão, ruptura, opção: uma experiência sobre o papel social do Museu em prol da equidade de gênero. *Revista del Museo de Antropología*. Córdoba, v. 12, n. 2, p. 133-140, agosto 2019.
- COCOTLE, Brenda Caro. *Nós prometemos descolonizar o museu: uma revisão crítica da política museal contemporânea*. MASP Afterall, 2019.
- FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- GALEANO, Eduardo. Los nadies. In: GALEANO, Eduardo. *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Catálogos, 2000.
- GÓMEZ, Pedro Pablo. Decolonialidad estética: geopolíticas del sentir el pensar y el hacer. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 369-389, maio/ago. 2019.
- GRANADOS, Mery. *Manifestantes usaram cordas para amarrar e derrubar estátua de Cristóvão Colombo em Barranquilla, na Colômbia*. 2021. 1 fotografia. 800x450 pixels.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.
- LIMA, Acacia; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Tecnologias e Interculturalidade na aula de espanhol: um tour pela arte pré-colombiana através de Museus Interativos. In: COELHO, Iandra Maria Weiricha da Silva; TEIXEIRA, Wagner Barros; FERREIRA, Cacio José (Orgs.). *Múltiplos olhares sobre o ensino de línguas: tecnologias da informação e comunicação*. Manaus: EDUA, 2017, p. 53-70.
- MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva Matos. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. *América latina e língua espanhola: discussões decoloniais*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.
- MENDES, Edleise. Educação linguística intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 123-133.
- MIGNOLO, Walter. Primera parte: lo nuevo y lo decolonial. In: MIGNOLO, Walter; GÓMEZ, Pedro Pablo (Ed.). *Estéticas y opción decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012, p. 21-47.
- MIGNOLO, Walter; GÓMEZ, Pedro Pablo (Ed.). *Estéticas y opción decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARAQUETT, Márcia. Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.

PINTO, Renato. Museus e diversidade sexual: reflexões sobre mostras LGBT e queer. *Arqueologia Pública*, Campinas, n. 5, 2012. pp. 44-55.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005

REMOVER estátuas não é apagar a história. Pelo contrário: é escrevê-la. *Mídia NINJA*, 14 de jun. 2020. Mais história, por favor.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar SUEar*, UEMG, Ano 2, No. 2 (Setembro/2019) Edição Especial Dossiê SUEar, p. 101-116.

SOUZA, Ana Lúcia Santos. *Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

WALSH, Catherine (org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2013.