

**Escritoras ítalo-africanas e uma proposta decolonial
para a educação linguística em italiano¹**

**Afro-italian writers and a decolonial proposta for the linguistic
education in italian learning and teaching**

Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa*

*Universidade Federal da Bahia, UFBASalvador - BA, 40170-110,
e-mai: cristianelandulfo@gmail.com

Doris Cristina Vicente da Silva Matos**

**Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão - SE, 49100-000,
e-mail: doriscris81@gmail.com

Resumo: Este artigo, inserido na área da Linguística Aplicada, tem o propósito de apresentar os resultados de uma pesquisa que objetivou a elaboração de uma proposta de trabalho que visa à promoção de uma Educação Linguística que possibilite o desenvolvimento do pensamento decolonial dos aprendizes de italiano em contexto brasileiro. Para tanto, propomos um trabalho a partir das obras literárias das escritoras que narram e contam as histórias de países que outrora foram colonizados e ocupados pela Itália e que historicamente são negligenciados, invisibilizados e silenciados, tais como: Etiópia, Eritreia e Somália. Para o desenvolvimento deste trabalho foi imprescindível o diálogo com pesquisadoras e pesquisadores que defendem a necessidade de um giro epistemológico e decolonial, assim como foi essencial estabelecer uma relação com aquelas e aqueles que compreendem a importância da Literatura para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, nesse caso em especial, a língua italiana. Os registros realizados demonstram que a inserção da Literatura das escritoras Elisa Kidané, Ermina Dell'oro, Gabriella Ghermandi e Igiaba Scego, dentre outras, nas aulas de italiano possibilita o desenvolvimento de atividades didáticas potencialmente decoloniais, suleamento desse saber e, conseqüentemente, mudanças de paradigmas que viabilizarão pensar em ensino a partir do Sul.

Palavras-chave: Educação Linguística. Escritoras ítalo-africanas. Decolonialidade.

Abstract: This article, which is supported by the Applied Linguistics studies, has the goal of presenting the results of a research whose objective was the elaboration of a work proposal that aims at the promotion of a Linguistic Education in enabling the development of decolonial thought of Italian learners in Brazilian context. To achieve this goal, it will be used literary works of female writers who narrate and tell the countries stories that were once colonized and occupied by Italy and, consequently, those nations were historically neglected, made invisible and

¹ Artigo resultante de pesquisa de Pós-Doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, realizada entre agosto de 2019 a agosto de 2020.

silenced, such as: Ethiopia, Eritrea and Somalia. For the development of this project, it was essential to set up a dialogue with researchers who defend the need for an epistemological turn, just as it was crucial to establish a relation with those who understand the importance of Literature for the process of teaching and learning foreign languages, in this case in particular and to be more specific, Italian language. The records have shown that the introduction of Literature written by Elisa Kidané, Ermina Dell'oro, Gabriella Ghermandi e Igiaba Scego, has made possible the development of potentially decolonial didactic activities in Italian classes. Besides, those kinds of tasks have been essential for the process of southing (suleamento) the knowledge and, consequently, they will cause changes in paradigms that will allow us to think about teaching from the South position.

Key words: Linguistic Education. Female Italian-African writers. Decoloniality.

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe apresentar um trabalho que visa à construção de uma Educação Linguística que seja, verdadeiramente, capaz de possibilitar a emancipação dos aprendizes de línguas, nesse caso específico, de língua italiana (LI), pois, compreendemos que o aprendizado e a educação precisam ser libertadores (FREIRE, 1986) para que sejam um caminho para o estabelecimento de vivências mais justas, mais equânimes e mais solidárias, ao invés de transformar as alunas e os alunos em reprodutores de conteúdos que não dialogam com as suas realidades e tampouco com as questões que estruturam e disciplinam o sistema-mundo.

Entendemos que é urgente pensarmos, continuamente, em práticas pedagógicas que pautem temáticas que fomentem o questionamento, a reflexão e um olhar solidário diante das injustiças sociais e das violências produzidas e naturalizadas ao longo dos séculos. Como professoras de línguas estrangeiras (LE), somos defensoras de um ensino cuja visão da língua (gem) não seja voltada apenas para a sua estrutura, mas a partir do entendimento de que essa é um ato político que permeia as nossas ações diárias e a nossa práxis. Para nós, a língua é um fenômeno histórico, uma entidade viva com a qual, pela qual e na qual se dão todas as nossas relações sociais. E com ela e por meio dela que expressamos os nossos modos de ser e de viver. Logo, a língua não é algo abstrato, neutro e, tampouco, descontextualizado.

Assim como Mendes (2020), compreendemos a Educação Linguística como um conjunto de ações que engloba os seguintes componentes: o processo de ensino/aprendizagem de línguas, a formação de professores de línguas, o desenvolvimento dos currículos, o desenho de materiais didáticos, os processos de

avaliação e certificação e as políticas linguísticas. Ou seja, reflete um processo amplo, complexo e múltiplo que não pode ser compreendido apenas a partir de um único elemento, pois cada um complementa e molda o outro.

Para a concretização deste trabalho que está inserido na área da Linguística Aplicada (LA), foram estabelecidos diálogos com outras áreas do saber para que todas as questões, aqui, problematizadas e refletidas encontrassem aparato teórico, bem como ‘respostas’ que pudessem elucidar e sulear o presente estudo. É importante destacar que concebemos a LA como um campo indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2009), fronteiro (KLEIMAN, 2013) e suleado (MATOS e SILVA JÚNIOR, 2019), isso significa que os estudos realizados por suas pesquisadoras e pesquisadores precisam entrecruzar-se com diferentes áreas do conhecimento e atravessar as fronteiras disciplinares, estabelecendo uma agenda de pesquisa com responsabilidade social que rompa com monopólios de saber excludentes e engessados em suas próprias disciplinas (KLEIMAN, 2013).

Coadunando com Kleiman (2013), trouxemos para discussão a necessidade de uma decolonialidade epistemológica que tome como estudos e formas de conhecimento as produções que, por não fazerem parte do eixo euro-norte-americano, são tidas como marginalizadas e periféricas. Nesse sentido, fomos ao encontro das produções dos intelectuais do Programa Modernidade/Colonialidade (M/C) que defendem a necessidade e a importância de promovermos em diferentes âmbitos da sociedade um giro epistemológico, ou melhor dizendo, um giro decolonial, e por isso propõem pesquisas a partir da periferia a fim de conferirmos *status* epistêmico para sujeitos que são postos à margem das decisões políticas e acadêmicas do globo. Também nos baseamos no pensamento de Lélia González (1988), como uma precursora do que entendemos como pensamento decolonial no Brasil.

A fim de desenvolver uma prática pedagógica voltada para o Sul global (SOUSA SANTOS, 2018) encontramos na Literatura das escritoras provenientes das ex-colônias italianas, um caminho para delinear uma proposta de ensino de italiano voltada para a emancipação dos aprendizes e que seja, sobretudo, potencialmente decolonial. Para tanto, além das reflexões realizadas pelo grupo M/C e de Lélia González (1998), nos ancoramos nos estudos daquelas e daqueles que acreditam na importância do ensino da Literatura como um potente instrumento para a formação de leitores críticos e capazes de questionar e repensar o sistema-mundo, lendo-o a partir de diferentes narrativas:

Zilbermam (1988), Santoro (2007, 2008), Cosson (2016), Mota (2010, 2019), Farinha e Freitas (2019) dentre outros.

Dividimos este artigo em três seções. Primeiramente, iremos discorrer sobre o conceito de decolonialidade, tecendo considerações e apresentando alguns de seus desdobramentos. Em seguida, apresentaremos as escritoras ítalo-africanas, fazendo um breve relato sobre o colonialismo italiano, uma vez que ao escrevermos sobre as referidas autoras é inevitável e imprescindível abrir parênteses para falarmos deste acontecimento histórico. Por fim, apresentaremos um desenho da proposta para o ensino da LI por uma perspectiva decolonial e faremos as nossas considerações finais com a certeza de que este trabalho não se esgota nele mesmo.

EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS: TECENDO CONCEITOS E ENTENDIMENTOS

O pensamento decolonial na esfera do pensamento latino-americano surge no final dos anos 90 como um movimento crítico que atravessa as ciências humanas e sociais e cujo objetivo é promover um giro epistemológico com os olhos voltados para o Sul Global. Esse surgimento ocorre simultaneamente a outros debates e correntes, como os estudos pós-estruturalistas, pós-coloniais e culturais, nesse contexto de fim de século. Nessa conjuntura, vários estudiosos juntos criaram um Grupo, chamado Modernidade/Colonialidade, pois entendiam que as discussões feitas pela pós-colonialidade não respondiam às questões que precisavam ser (re)pensadas *na e a partir* da América Latina. Apesar de marcarmos o fim do século XX, é importante frisar a contribuição de intelectuais anticolonialistas aos estudos pós-coloniais, antes da institucionalização desse campo teórico dos estudos literários e culturais, se tomamos por base a concepção de superação do colonialismo, como por exemplo, Aimé Césaire, Albert Memmi e Frantz Fanon.

Sobre os conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade, apontamos o colonialismo como o evento histórico de invasão e domínio formal dos territórios e povos que instaurou um processo colonial; a colonialidade como fruto da manutenção da imposição do poder e da dominação colonial, que possui efeitos contínuos e que atinge diversas esferas, como a do poder, saber, ser, gênero, natureza, linguagem, dentre outros. E a decolonialidade como um processo que busca enfrentar as colonialidades, supondo

“um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicadas em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas” (MATOS, 2020, p. 96). O sociólogo Aníbal Quijano (2005) formula esses conceitos e aponta que a colonialidade é fruto do colonialismo e que são conceitos distintos, apesar da relação entre eles.

Assim, o conceito de colonialidade, central no pensamento decolonial, identifica um modelo de poder vivenciado desde a conquista/invasão da América e posteriormente ampliado a nível mundial. De acordo com Aníbal Quijano (2000), a colonialidade pode ser compreendida pela convergência de dois elementos: a classificação da população sob a ideia de raça (racialização) e um sistema global de controle do trabalho, dos recursos e dos produtos entorno do capital e do mercado mundial (sistema-mundo). Essa ideia de raça determinou o nascimento de identidades sociais novas a partir da identificação de supostas estruturas biológicas distintas (negros, mestiços, índios, europeus). Desse modo, os dominadores passaram a ser associados às pessoas de pele branca, enquanto os negros e a população indígena, eram os dominados e subalternizados, produzindo, assim, a concepção de superioridade/inferioridade respectivamente que perdura até os dias atuais.

É importante destacar que, embora o pensamento decolonial reconheça as especificidades da América Latina como primeiro laboratório da violência colonial-imperial moderna (BALLESTRIN, 2013), esse pensamento busca realizar uma ruptura às referências europeias e eurocêntricas, reivindicando uma genealogia situada na América Latina, e, em todo caso, no Sul Global, caracterizado pelos países concebidos como subdesenvolvidos, sofrendo o processo de colonização principalmente na América Latina, África e Ásia, mas, também países ou regiões consideradas menos desenvolvidas ainda que estejam em zonas privilegiadas do norte geográfico. Junto à essa concepção, temos a de Norte Global, caracterizado pelos países economicamente mais desenvolvidos e que atuaram historicamente como colonizadores, independentemente de estarem localizados no norte geográfico.

Precisamos nos voltar para nosso contexto latino-americano e, principalmente, ao Brasil, pois, enquanto o decolonial se configurava como campo do saber, a partir de pesquisadores latino-americanos e americanistas que viviam nos Estados Unidos, em nosso país, tal pensamento se desenvolvia no campo dos movimentos sociais, fora das academias. Um exemplo é o pensamento da filósofa brasileira Lélia González (1988), que cunhou as categorias de Amefricanidade, América Ladina e ladino-amefricanos, “essenciais para que os saberes das culturas indígenas e africanas sejam o ponto de

partida, ao invés do pensamento moderno europeu, que, segundo a autora, produz efeitos através do racismo, colonialismo e imperialismo” (MATOS, 2020). Coadunando com essa questão, Rezende; Gomes (2020, p. 239) apontam que o pensamento de Lélia González:

(...) é um tipo de epistemologia que faz girar tanto a episteme colonial eurocentrada como a razão decolonial em construção, esta ainda muito atrelada à modernidade. Entretanto, essa intelectual é “ocultada” pelo coletivo Modernidad/Colonialidad.

Assim, para tecer epistemologias decoloniais, é preciso entrelaçar uma colcha com os diversos estudiosos e pesquisadores que desenvolveram e iniciaram esse movimento, entretanto, é fundamental buscar as bases desse pensamento no Brasil, através dos movimentos de fora da academia, como, por exemplo, os movimentos sociais de epistemologias negras, feministas, indígenas, etc, de maneira que possamos sular (SILVA JÚNIOR, MATOS, 2019) nossas práxis, contemplando vozes e saberes outros.

O COLONIALISMO ITALIANO E AS ESCRITORAS ÍTALO-AFRICANAS

O período colonial italiano iniciou em 1861, somente após a unificação da Itália. Em 1890, nasce a colônia da Eritreia, a primeira região do Nordeste africano a ser ocupada pela Itália e onde se verificou uma grande presença italiana e, possivelmente, por isso, ficou conhecida como a Roma africana. Em 1912, após a guerra com a Turquia, a Itália passou a administrar a Líbia e em 1936, a Somália, com a Eritreia e a Etiópia, passou a fazer parte da chamada África Oriental Italiana (AOI).

Apesar da limitada extensão geográfica, a pouca produtividade econômica e uma breve duração cronológica se comparada a outras histórias coloniais, como a do Brasil e Portugal ou da Espanha e os países da América Latina, Del Boca (1992, p. 29) afirma que a presença dos italianos nesses países foi tão intensa que foi necessária a construção de uma malha viária com novas pontes, estradas e túneis. Obviamente que toda essa estrutura não era destinada à população nativa, mas pensada para receber o povo italiano.

Assim como os demais colonizadores, o governo italiano buscava no território africano recursos, bens e capital humano para explorarem. Mas, também tinha o propósito de promover a emigração dentro de um dado ‘território nacional’, já que naquele tempo, era comum o êxodo dos italianos em direção às terras americanas, como o Brasil, a

Argentina e os Estados Unidos. Mas, segundo Comberinati (2011), a ideia de um colonialismo demográfico fracassou, pois, após um entusiasmo inicial, a maioria preferiu regressar às rotas habituais de emigração para as Américas ou centro e norte da Europa.

Foi no período fascista que a colonização italiana ganhou maior força, a partir das promessas de um império italiano defendido por Benito Mussolini que incentivava as mulheres italianas a engravidarem para que pudessem povoar as terras africanas invadidas. Para o líder fascista essas terras deveriam ser vistas como um grande território italiano. Essa política ficou conhecida como a batalha demográfica de 1927. O fato é que o fascismo acirrou ainda mais as violências cometidas pelo governo italiano, principalmente contra as mulheres que sentiram a força dos abusos, do racismo, das coações e das brutalidades.

Com o propósito de garantir a pureza da raça branca (PERILLI, 2015), o governo italiano instituiu o madamismo, uma lei que regulava a vida sexual das mulheres, negando-as efetivamente quaisquer direitos e privando-as do casamento. Ou seja, os italianos podiam se relacionar com as mulheres africanas, mas não podiam casar e tampouco terem filhos com elas. Essa prática se caracterizou como o primeiro *apartheid* africano e evidencia um violento segregacionismo e mais uma crueldade contra as mulheres negras que além de serem vistas como objetos sexuais, tiveram que criar seus filhos sozinhas, já que a lei não coibiu a relações entre os soldados e essas mulheres, o que resultou em uma geração de crianças órfãs (COMBERIATI, 2011).

Mas a verdade é que toda essa história tem sido relegada, negligenciada e ‘esquecida’ pelo povo italiano que, talvez, acredite que a ausência do debate e o silêncio sejam capazes de extinguir as marcas da colonização que perduram até os dias de hoje, tanto nas nações colonizadas e ocupadas, como na própria Itália. Sobre isso, Benvenuti (2011), professora de Literatura Italiana Contemporânea da Universidade de Bolonha, fala que o colonialismo italiano vem sendo ao longo da história descrito como um episódio que parece ter sido retirado da consciência coletiva dos italianos e visto como algo que nada se relaciona com o processo de modernização. Para Rochat (1973), cujo livro publicado em 1973 se tornou um marco para os estudos coloniais italianos, essas memórias são frequentemente contadas de forma romantizadas, refletindo uma falsa ideia de que o colonialismo italiano foi brando e menos violento que as demais expedições colonizadoras. Como se fosse possível existir colonialismo brando.

Angelo Del Boca (1992), um grande estudioso do colonialismo italiano, declara que o silêncio da Itália em relação ao seu colonialismo gerou várias consequências, dentre

essas, a absolvição dos maiores responsáveis pelos genocídios africanos. Segundo o estudioso, a Itália ao invés de voltar à África para corrigir com generosidade os seus erros, apoiou ditaduras deploráveis, construiu “elefantes brancos”, cometeu outras injustiças e, ainda, levou anos para honrar a suas dívidas, como o caso do Obelisco de Axum, um monumento da tradição etíope, que só foi devolvido ao seu país de origem no ano de 2008.

Como as outras nações europeias que colonizaram a África, a Ásia e as Américas, a Itália também cometeu diversos crimes contra a humanidade. As crianças foram abandonadas por serem negras ou filhas de mulheres negras, a Etiópia foi invadida sem uma declaração de guerra e atacada com armas químicas, vários massacres foram promovidos, muitos homens morreram, muitas mulheres foram estupradas, outras ficaram viúvas, etc. Diante dessa realidade, a ideia de um colonialismo brando e menos humano e a imagem de ‘italianos brava gente’ tem sido combatida nos trabalhos de Del Boca (1992,2005) e nas obras das escritoras nascidas nas ex-colônias italianas, como é possível verificar nos excertos abaixo:

[...] Ad Addis Abeba ricominciarono ad arrivare notizie liete, Di nuovo pensammo che ce l'avremmo fatta, ma a quel punto gli italiani smisero di usare i contenitore e cominciarono a spargere le nebbie avvelenate con degli irroratori affissi sotto le ali degli aerei. Passavano con dieci, quindici aerei alla volta e seminnavano veleno e morte, morte e veleno²(GHERMANDI, 2007, p. 144).

Intorno a me ieri notte c'era solo la morte. Ho visto corpi neri maciullati. Impiccati, case incendiate, mani tagliate, teste decapitate infilzate sulle lance, donne pugnalate, cadaveri oltraggiati, ragazzini legati e trascinati ancora vivi, diaconi fucilati, bambine stuprate. Ho visto sangue, pus, materia cerebrale. E ho visto teste staccate dai loro corpi, poggiate su vassoi d'argento attorniate da gente che rideva. Le teste erano etiopi e le fauci sorridenti erano degli italiani. Li ho visti prendersi gioco dei cadaveri e fotografarli. Poi li ho visti impacchettare le foto dell'orrore e mandarle in dono alle loro fidanzate in Italia³ (SCEGO, 2015, p. 151)

² Começaram a chegar notícias mais amenas da Adis Abeba. Novamente pensamos que conseguiríamos, mas a essa altura, os italianos pararam de usar os recipientes e começaram a espalhar a névoa envenenada com pulverizadores afixados sob as asas dos aviões. Eles passavam com dez, quinze aviões de cada vez e semeavam veneno e morte, morte e veneno (GHERMANDI, 2007, p. 144, tradução nossa).

³ Ontem à noite, tinha apenas a morte ao meu redor. Vi corpos negros mutilados. Enforcados. Casas queimadas, mãos cortadas, cabeças decapitadas e enfiadas em lanças, mulheres esfaqueadas, cadáveres ultrajados, crianças amarradas e arrastadas ainda vivas, diáconos fuzilados, meninas estupradas. Eu vi sangue, pus, matéria cerebral. E eu vi cabeças destacadas de seus corpos, descansando em bandejas de prata cercadas por pessoas que riam. As cabeças eram etíopes e as mandíbulas sorridentes eram italianas. Eu os vi tirando sarro de cadáveres e fotografá-los. Então eu os vi empacotar as fotos de terror e enviá-las como presentes para sus namoradas na Itália (SCEGO 2015, p. 150, tradução nossa).

Por essa razão, falar das escritoras ítalo-africanas significa também falar do colonialismo italiano, pois além de terem nascido nas ex-colônias italianas, as suas obras são como uma espécie de memórias não romantizadas desse período. Elisa Kidané, Erminia Dell'Oro e Ribka Sibhatu nascidas na Eritreia, Igiaba Scego, Ubx Cristina Ali Farah e Kaha Mohamed Aden de origem Somala, Luciana Capretti da Líbia e Martha Nasibù e Gabriela Ghermandi da Etiópia voltam ao passado colonial italiano e nos contam histórias que foram negligenciadas e silenciadas pelo povo italiano.

Conforme relata Márcia de Almeida (2019), provavelmente a primeira pesquisadora brasileira a estudar e analisar as obras de Scego, Ghermandi e Ali Farah, a Literatura produzida por essas mulheres gerou várias reflexões taxonômicas, tendo sido nomeada de literatura itálofona, escrituras migrantes, literatura migrante, literatura da migração, literatura da diáspora, literatura multicultural, literatura pós-colonial etc., sendo, atualmente, considerada literatura pós-colonial italiana⁴.

A inclusão das obras das escritoras acima citadas como pós-coloniais, certamente, ocorre porque encontramos em seus livros questões relacionadas ao colonialismo, à identidade cultural e racial, à apropriação da língua e, em especial, porque todas possuem uma origem africana. Diante desse debate, Lombardi-Diop e Romeo também defendem o uso de termo 'pós-colonial', mas ressaltam que "o prefixo 'pós' deve ser entendido como continuidade ao colonialismo ao invés de ser visto como uma ideia de ruptura. As autoras acrescentam que devemos levar em conta as ligações entre o período colonial e as mudanças econômicas, políticas, sociais e raciais que continuam a acontecer e a se desenvolver nos dias atuais.

Ressaltamos essa passagem defendida pela autoras italianas porque nos parece que há, em certa medida, um diálogo com os estudos decoloniais, uma vez que elas compreendem que não houve a ruptura do colonialismo e, por isso, vivemos na contemporaneidade, todas as colonialidades (ser, saber, poder, gênero, natureza, linguagem) decorrentes do período colonial que tanto nos oprimem, limitam e regulam a nossa existência. Muraca (2016) afirma que o pensamento decolonial ainda é pouco conhecido na Itália e, possivelmente, por essa razão, Lombardi-Diop e Romeo não fazem

⁴ Essa terminologia apareceu pela primeira vez na língua inglesa em 1959 e passou a ser reconhecida após a publicação do livro *The empire writes back* que agrupa nesta definição os textos literários dos autores africanos, indianos e caribenhos. Na Itália, os estudos pós-coloniais passaram a ser considerados a partir dos estudos sobre o colonialismo de Angelo Del Boca em 1976.

nenhuma referência a esse termo, embora elas demonstrem um entendimento que o colonialismo perdura até os dias de hoje.

Longe de querermos discorrer sobre essa questão relacionada a nomenclaturas, gostaríamos de explicar porque compreendemos essas obras como decoloniais ou como potencialmente decoloniais, abrindo mão de qualquer definição anteriormente empregada. Entendemos que as histórias contadas por mulheres nascidas em países que são marginalizados e compreendidos como periféricos oportunizam o desenvolvimento do pensamento decolonial e colocam essas escritoras, majoritariamente negras, em destaque. Ademais, elas se utilizam da língua do colonizador (hooks, 2013) para narrarem as histórias que foram ‘apagadas’ pelo povo italiano, trazendo à tona o silêncio e a invisibilização a elas impostos e nos possibilitando conhecer esse continente a partir de suas vivências, de suas dores e sofrimento, mas, especialmente, da luta, da resistência e do protagonismo das mulheres africanas.

Enxergamos nas narrativas das escritoras ítalo-africanas a possibilidade de promovermos um giro epistemológico, ou melhor, um giro decolonial, já que elas trazem à tona um saber não brancocêntrico e não eurocentrado. Ademais, acreditamos que, por meio das memórias do passado colonial, podemos discutir o presente e promover o desenvolvimento do pensamento decolonial nas aulas de italiano como LE.

UMA PROPOSTA DECOLONIAL PARA O ENSINO DO ITALIANO COMO LE

Muito tem se discutido sobre Educação Linguística e sobre Educação Literária como se fossem completamente dissociadas. Em relação a essa dualidade, Santoro (2007) explica que nos cursos de Letras das universidades brasileiras, os estudos linguísticos e os literários são percebidos muitos mais por suas diferenças do que por suas analogias e que é nos currículos que essa divisão se concretiza.

Conforme nos explica Cosson (2016), existem inúmeras questões que subjazem o ensino da Literatura no ensino básico, uma dessas está relacionada ao modo como essa disciplina é contemplada nos ciclos escolares. Segundo o autor, no ensino fundamental, a Literatura tem sido o instrumento para a formação do leitor, já no ensino médio, o objetivo é integrá-lo à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da língua portuguesa. Ou seja, há, nesse contexto, um entendimento

de que Educação Linguística e Educação Literária são disciplinas que não se inter-relacionam.

No que tange o ensino de uma língua estrangeira, local no qual nos encontramos, a Literatura já foi o centro do processo de ensino/aprendizagem. No chamado Método da Gramática-Tradução, mais conhecido como Método Tradicional, era por meio da leitura e da tradução dos textos literários que se promovia o ensino e o estudo da cultura língua-alvo. No entanto, com o advento de variados métodos e abordagens, tais como o Método Direto, o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa, os textos literários passaram a ser substituídos por textos que pudessem refletir de forma mais ‘fiel’ a língua falada e cotidiana (SANTORO, 2007, grifo nosso).

Essa forma de compreender a língua gerou uma subutilização dos textos literários nos materiais didáticos de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, na prática pedagógica das professoras e professores de línguas, conforme nos alerta Santos (2015). Contudo, a mudança de paradigmas em relação ao ensino de LE na contemporaneidade tem promovido vários trabalhos (SANTORO, 2007; LIMA e LAGO, 2013; MIGUEL e FERREIRA, SILVA E BRANDIDI, 2014; LIRA e PINHEIRO-MARIZ, 2015; SANTOS, 2006, 2015, MOTA, 2019) que propõem a inserção do gênero literário nas aulas de LE, concebendo-o como um instrumento para a formação do leitor e/ou para a formação de docentes de línguas.

Com este trabalho, queremos defender uma Educação Linguística na qual as linguagens são inseridas para a leitura do mundo e não apenas para a leitura das palavras, ou, como preconizava Freire (2009), com a leitura da palavramundo, e como meio de resistência aos discursos das histórias únicas (ADICHIE, 2019) que circulam. Ou seja, os textos literários (TL), assim como os demais outros gêneros discursivos, são instrumentos de ensino e aprendizagem e portas de entrada para a língua-cultura alvo e para discussões sobre diferentes temáticas. Assim, entendemos a Educação Linguística e a Educação Literária como complementares e indissociáveis. Conforme elucida Santoro (2007, p. 27):

Aprende-se a língua estrangeira e aprende-se também a “ler” literatura, a perceber como funcionam os textos literários e, a partir deles, todos os outros textos, porque a “apropriação” da língua estrangeira acontece simultaneamente à conscientização dos mecanismos por meio dos quais se realiza a produção de sentido e à reflexão sobre eles. Isso é indispensável quando se pensa no ensino de uma língua estrangeira, que – longe de reduzir-se à correção gramatical – se realiza e se completa quando, entre outras coisas, a língua é observada “em uso”,

para que se possa refletir sobre os elementos que a constituem e entender, nos textos e nos discursos, como eles significam.

A Literatura, além de educar para reconhecermos as especificidades de um texto e a sua relação com o contexto sócio-histórico-cultural, nos convida a uma viagem e nos transporta a novos e diferentes mundos, possibilitando questionarmos as nossas próprias vivências. Contudo, conforme ressalta Candido (1972), é preciso reconhecermos o TL não apenas como um objeto de deleite, mas entendê-lo em seu papel socializador e, sobretudo, transformador. A Literatura precisa, portanto, nos desestabilizar para nos humanizar.

O nosso propósito é promover uma educação linguística decolonial e emancipadora através das obras literárias das escritoras provenientes das ex-colônias italianas já apresentadas na seção anterior. A escolha das obras dessas escritoras se deu porque todas são de origem africana, escrevem em LI e, sobretudo, porque são muitas as temáticas que podem ser elencadas a partir da leitura dos livros das referidas autoras, em especial, o tema do colonialismo italiano.

Almeida (2019a) propõe em seus textos uma análise dos TL dessas escritoras a partir da perspectiva interseccional, da crítica feminista e dos estudos de gênero. Na verdade, os trabalhos de Almeida (2019a, 2019b) já são um exemplo da gama de possibilidades que a Literatura das escritoras ítalo-africanas tanto nos oferece.

O livro de Kidané intitulado *‘L’Africa, nostra madre terra’* nos possibilita tecer inúmeros debates e, sobretudo, viajar por esse continente cujas histórias nos chegam de modo enviesado, quase sempre, a partir de uma história única (ADICHIE, 2019), contada, geralmente, por seus colonizadores. Kidané (2017, p. 3), logo no prefácio de seu livro, nos diz: *“Africa come terra madre dell’umanità, come miriadi di donne che, danzano e sudano, tessono la storia del nostro tempo”*⁵ e ao longo de sua obra escreve poemas cujos títulos são: *‘Dolore, Rwanda, L’altra Africa, Donna d’Africa: alzati e danza, Cuore Migrante, Lasciatemi sognare*⁶, dentre outros. Em outro poema intitulado *‘Prostituta’*, Kidané narra em versos, a objetificação dos corpos femininos e a banalização das violências sexuais, uma temática que precisa ser confrontada diariamente para que possamos, dentre outros aspectos, construir uma sociedade que não mate as mulheres apenas por serem mulheres.

⁵ África como pátria mãe da humanidade, como miríades de mulheres que, dançam e suam, tecem a história do nosso tempo.

⁶ Dor, Ruanda, Outra África, Mulher da África: levanta-te e dança, Coração migrante, Deixe-me sonhar.

Conti alla fine il costo di questo scempio e comprendi che non ci sarà prezzo che valga a lenire il tuo sordo dolore. Ora non hai altra scelta e scendi in strada per sfamare altri clienti convinti di poter comprare surrogati d'amore. Riscendi in strada ormai più vittima che prostituta⁷. (KIDANÉ, p. 56).

Erminia Dell'Oro, também nascida na Eritreia em 1938, filha de pai e mãe italianos, em suas obras apresenta o seu país de origem e rememora as vicissitudes do período colonial (*Asmara addio*, 1998; *L'abbandono. Una storia eritrea*, 1991; *Il Fiore di Merara*, 1994; *La gola del diavolo* 1999; *Dall'altra parte del mare*, 2005 (MARCHESE, 2016).

Com'era bella Asmara [...] ricordi i balli, le corse in automobile, il tennis, i tè danzanti al circolo universitario?⁸(DELL'ORO, 1994, p.58)

Asmara, che fino ad allora era stata un insieme di case e sentieri, sbocciò come una grande campanula dai colori screziati, divenne una bella cittadina in cui si fondevano il Nord e il Sud italiano⁹ (DELL'ORO, 1988, p. 34)

Em '*Dall'altra parte del Mare*', um trabalho voltado para o público infantil, a autora narra uma viagem cujo propósito das personagens é sair do país africano e chegar à Itália em busca de uma suposta paz. Em seu prefácio, Dell'Oro reflete sobre a sua identidade de ítalo-africana e contextualiza o passado colonial eritreu, além de narrar como foi a chegada de seu avô italiano no país africano.

Una parte della storia che narro si svolge in Eritrea, e i protagonisti sono eritrei. La mia scelta è dovuta al forte legame che ho con questo paese, la terra africana in cui sono nata, e con il suo coraggioso popolo, spesso oppresso da grandi sofferenze, da ingiustizie¹⁰. (DELL'ORO, 2013, p. 5).

⁷ No final, você calcula o custo dessa destruição e entende que não haverá nenhum preço que valha a pena aliviar sua contínua dor. Agora você não tem outra escolha e sai às ruas para alimentar outros fregueses convencida de que pode comprar substitutos para o amor. Agora, sai às ruas mais como vítima do que como prostituta.

⁸ Como Asmara era bonita [...] você se lembra dos bailes, das corridas de carro, do tênis, dos chás dançantes no clube universitário

⁹ Asmara, que até então tinha sido um conjunto de casas e caminhos, floresceu como uma Campânula mosqueada, tornou-se uma bela cidade onde o Norte e o Sul da Itália se fundiram

¹⁰ Uma parte da história que conto se passa na Eritreia e os protagonistas são eritreus. A minha escolha se deve ao forte vínculo que tenho com este país, a terra africana onde nasci, e com seu povo corajoso, muitas vezes oprimidos por grandes sofrimentos, por injustiças.

Gabriella Ghermandi, em *Regina di fiori e di perle*¹¹, também relata por meio de várias histórias o passado colonial, mas dessa vez, da Etiópia, a sua terra natal. Ghermandi, logo no segundo capítulo, expõe o madamismo e, nesse momento, nos oferece a possibilidade de abordar questões como: segregacionismo racial, o racismo e a violência sexual cometida contra as mulheres, seja no período colonial, seja nos tempos atuais.

[...] ne ho visti tanti di soldati che andavano con le donne di qui', e tutti al forte ne erano a conoscenza. Credevo lo avessero promulgato solo per far contenti i fascisti in Italia. Invece no. Tu ci puoi andare con le donne di qui, ma devi trattarle da prostitute. Non puoi amarle, avere figli con loro, sognare una famiglia. Se fai una cosa del genere loro applicano il decreto. Capito Yacob! C'è una legge italiana che mi condanna perché amo tua sorella e avrò un figlio da lei. La grande Italia civilizzatrice. Ecco il suo volto¹² (GHERMANDI, 2007, p. 44).

Regina di Fiore di Perle é uma obra rica em detalhes que percorre 100 anos de história e nos transporta com facilidade às terras etíopes. A leitura de seu livro é uma espécie de volta ao passado, a um período no qual os italianos ocuparam esse país e cometeram inúmeras violências. Podemos conhecer Addis Abeba por meio das palavras da escritora, as quais são escritas em um italiano 'híbrido', conforme relata Comberinati (2011), mas entendido por nós, como um italiano africanizado, marcado pela pluralidade linguístico-cultural desse continente e enegrecido pelo seu povo. Ademais, vemos nesses textos, a oportunidade de podermos reconhecer outras línguas que não sejam somente as europeias.

Un giorno sarai la nostra voce che racconta. Attraverserai il mare che hanno attraversato Pietro e Paolo e porterai le nostre storie nella terra degli italiani. Sarai la voce della nostra storia che non vuole essere dimenticata¹³ (GHERMANDI, 2007, p.6).

“*Woi gud!* Sei como la donna che si preoccupava del parto ancora prima di rimanere incinta...”¹⁴ (GHERMANDI, 2007, p. 65)

¹¹ Rainha de flores e de pérolas

¹² Vi tantos soldados que saiam com as mulheres daqui, e todos no forte sabiam disso. Achei que o tinham promulgado apenas para agradecer aos fascistas na Itália. Mas não, você pode sair com as mulheres daqui, mas tem que tratá-las como prostitutas. Você não pode amá-las, ter filhos com elas, sonhar com uma família. Se você fizer isso, eles farão cumprir o decreto. Entendeu Yacob! Existe uma lei italiana que me condena porque amo sua irmã e terei um filho com ela. A grande Itália civilizadora. Aqui está a sua face. (GHERMANDI, 2007, p.44, tradução nossa).

¹³ Um dia você será nossa voz que fala. Você vai cruzar o mar por onde passaram Pietro e Paolo e vai levar nossas histórias para a terra dos italianos. Você será a voz da nossa história que não quer ser esquecida (GHERMANDI, 2007, p.6, tradução nossa).

¹⁴ Caramba! Você é como a mulher que se preocupava com o parto antes mesmo de engravidar ...

Igiaba Scego, escritora, jornalista e ativista, é certamente a mais conhecida no Brasil, pois já esteve como convidada na Feira Literária de Parati e tem um certo número de livros publicados e traduzidos para o português. Scego traz em suas histórias a força da mulher negra africana e aborda em seus trabalhos temas como o racismo, migração, o colonialismo italiano, violência sexual, violência contra as mulheres, como é o caso da mutilação genital feminina nas comunidades somalis, o fascismo, a resistência, o pertencimento e a identidade, como é possível verificar em alguns trechos abaixo extraídos dos livros *‘La mia casa é dove sono’* e *Adua*¹⁵.

Nessuno è puro in questo mondo. Non siamo mai solo neri o solo bianchi. Siamo il frutto di un incontro o di uno scontro. Siamo crocevia, punti di passaggio, ponti. Siamo mobili. E possiamo volare con le ali nascoste nelle pieghe delle nostre anime celesti¹⁶ (SCEGO, 2010, p. 77).

Il corpo migrante deve affrontare non solo il razzismo e la diffidenza degli autoctoni, ma sempre più spesso anche una presa di distanza (se non addirittura un'aperta ostilità) da parte della stessa “comunità” di appartenenza¹⁷ (SCEGO, 2015, p. 176-177).

Piange, Adua? Mi disonori così? Le brave ragazze non piangono mai.[...] Che vuoi che sia un taglietto, Adua? [...] Ora ti sei liberata. [...] non hai più quel maledetto clitoride che rende sporca ogni donna¹⁸ (SCEGO, 2015, p. 92-93).

Temas como interseccionalidade, racismo, violência de gênero, subalternidades, africanidades, tão necessários para o desenvolvimento de um pensamento decolonial e para a promoção de educação emancipadora, são abordados nas obras cujas autoras têm muito a nos contar e cujos países precisam ser verdadeiramente conhecidos pelo olhar outro que não seja do colonizador, do europeu. Encontramos, nas produções literárias dessas mulheres, um caminho potente para um ensino de um italiano decolonizado, com os olhos voltados para o Sul. Pois, compreendemos que as suas obras possibilitarão aos aprendizes: 1) identificar os elementos característicos do texto literário narrativo e

¹⁵ A minha casa é onde estou e Adua.

¹⁶ Ninguém é puro neste mundo. Nunca somos apenas negros ou apenas brancos. Somos o resultado de um encontro ou de um confronto. Somos encruzilhadas, pontos de passagem, pontes. Somos móveis. E podemos voar com asas escondidas nas feridas de nossas almas celestiais

¹⁷ O corpo do migrante deve enfrentar não só o racismo e a desconfiança dos nativos, mas cada vez mais um distanciamento (inclusive, uma certa hostilidade aberta) por parte da própria "comunidade" a qual pertence (SCEGO, 2015, p. 176-177, tradução nossa).

¹⁸ Non fare tutte queste storie, dai che Você chora, Adua? Me desonra assim? As boas meninas nunca choram. [...] Você chora, Adua? Me desonra assim? As boas meninas nunca choram. [...] O que é um cortezinho, Adua? [...] Agora você está livre [...]. Não tem mais aquele maldito clitórís que torna todas as mulheres sujas. (SCEGO, 2015, p. 92-93, tradução nossa).

poético; 2) reconhecer a diversidade da língua italiana, atendendo às suas especificidades linguísticas; 3) sensibilizar os estudantes para as questões étnico-raciais; 4) fomentar o diálogo Sul-Sul; e 5) possibilitar a reflexão dos aprendizes de italiano acerca do pensamento decolonial.

Só iremos decolonizar o pensamento se conhecermos as histórias de quem as carrega na pele e na ancestralidade e por isso o encontro com essa Literatura é extremamente importante e potencializador. Os excertos apresentados neste artigo são apenas uma pequena demonstração para refletirmos através desses TL, pois, encontramos nesses um caminho que nos possibilitará promover um giro decolonial nas aulas de italiano, em especial, em um contexto de formação de professores, pois, acreditamos que é a partir da formação docente que poderemos reverberar um contradiscurso hegemônico e eurocentrado. Evidentemente que essa não é uma tarefa fácil. Para isso, são necessários estudos, leituras e produção de atividades didáticas que possibilitem uma Educação Linguística potencialmente decolonial e emancipadora. Certamente, esses serão os próximos caminhos a seguir.

CAMINHOS OUTROS

A África, as subalternidades, a invisibilização da mulher negra, a exploração sexual dos corpos femininos negros, a violência contra a mulher, quando retratam a mutilação genital, feminina, ainda em uso em algumas comunidades somalis, a imigração, o racismo, a apropriação cultural e linguística, o colonialismo e as guerras são temas narrados pelas escritoras ítalo-africanas. Temáticas que precisam ser potencialmente discutidas para que possamos gradativamente decolonizar os seres, os saberes, os poderes, os gêneros, as linguagens e a natureza, pois entendemos que “Neste sentido, trazer autores para ajudar a (des)pensar o peso do colonialismo em nossa forma de fazer ciência linguística é também uma tentativa de trazer junto essas vozes historicamente silenciadas” (MUNIZ, 2016, p. 783).

Uma Educação Linguística que fuja do tradicional modelo de centralizar a gramática requer mais trabalho e exige da educadora e do educador pesquisas e leituras outras que ampliem o seu repertório linguístico, histórico e cultural. No entanto, é urgente e imprescindível a promoção de cursos que concebam a língua como um ato político e contribuam para a emancipação dos aprendizes. O mundo atual demanda novas posturas

e dentre essas, outras epistemologias e, por conseguinte, práticas pedagógicas que contemplem diversos saberes.

Concluimos esse trabalho, objetivando dar início à produção de atividades didáticas que sejam isentas de motivações hegemônicas e etnocêntricas, inserindo temáticas importantes e necessárias para o desenvolvimento do pensamento decolonial. Assim, além de buscarmos desenvolver as habilidades linguísticas que subjazem o processo de ensino e aprendizagem de línguas, trabalharemos com o propósito de contribuir com mudanças de paradigmas que nos permitam vivenciar outro modo de vida, no qual o racismo não seja a estrutura das dinâmicas sociais. Entendemos, assim, que sular a Linguística Aplicada (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019), a docência e, por conseguinte a educação linguística e literária é um caminho para a promoção de práxis decoloniais, seja nas universidades, seja nas escolas ou em qualquer contexto social.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chiamanda. Ngozi. *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Márcia. *Autoria e representação femininas na literatura Pós-colonial italiana: Uma abordagem interseccional*. Interdisciplinar, São Cristóvão, UFS, v. 32, jul.-dez., p. 61-74, 2019a.
- ALMEIDA, Márcia. *Autoria feminina na literatura pós-colonial italiana: um projeto feminista*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 27(1): e58952 DOI: 10.1590/1806-9584-2019v27n158952. 2019b.
- BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.
- BENVENUTI, Giuliana. 2011. “*Letteratura della migrazione, letteratura postcoloniale, letteratura italiana*. Problemi di definizione.” In *Leggere il testo e il mondo. Vent’anni discriette della migrazione in Italia*, a cura di Fulvio Pezzarossa e Ilaria Rossini, 247-260. Bologna: Clueb.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.4
- COMBERIATI, Daniele. *La letteratura femmine della migrazione: le scrittrici delle ex colonie italiane di seconda generazione*. In Tirabassi, Maddalena e Corti, Paola. *Racconti dal mondo. Narrazioni, memorie e saggi delle migrazioni*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 2007. p. 189-206.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ºed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DEL BOCA, Angelo. 2005. *Italiani, brava gente?* Vicenza: Neri Pozza.
- DEL BOCA, Angelo. 1992. *L’Africa nella coscienza degli italiani. Miti, memorie, errori, sconfitte*. Roma e Bari: Laterza.

- DELL'ORO, Erminia. *L'abbandono. Una storia eritrea*. Torino: Einaudi Nuovi Coralli. 1991.
- DELL'ORO, Erminia. *Asmara addio*. Milano: Baldini & Castoldi. 1997.
- Dall'altra parte del mare*. Milano: Il Battello a Vapore, Edizioni Piemme, 2013.
- FERREIRA, Cláudia C.; SILVA, Jacicarla S.; BRANDINI, Laura T. (Orgs). *Literatura e cultura nas aulas de espanhol a aprendizes brasileiros: duas faces da mesma moeda?* ANAIS DO VIII Colóquio de Estudos Literários. ISSN: 2446-5488. Londrina, 2014, p. 446-454.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- GHERMANDI, Gabriella. *Regina di fiori e di perle*. Roma: Donzelli, 2007
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, No. 92/93, p. 69-82, (jan./jun.), 1988.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013, p. 223-233.
- KIDANÉ, Elisa. *Africa: mostra madre terra*. Cantalupa: Effatà Editrice, 2017.
- KLEIMAN, Angela. *Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonietta Celani*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.
- LIMA, Talles Henriques Alves; LAGO, Neuda Alves. *A imbricada relação entre língua e literatura: o texto literário na sala de aula de língua estrangeira*. SOLETRAS, N. 26 (jul.-dez. 2013) ISSN: 2316-8838 DOI: 10.12957/soletras.2013.7913
- LIRA, Mariana de Normando, PINHEIRO MARIZ, Josilene, *Literatura em aula de língua estrangeira para crianças: caminhos para aberturas de horizontes*. Revista Oragon. v. 34, n. 66 (2019). ISSN: 22388915
- LOMBARDI-DIOP, Cristina e ROMEO, Catarina (a cura di). *L'Italia postcoloniale*. Firenze: Le Monnier Università. 2014.
- 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. *Linguística e política: como entender essa relação?* In: <https://www.youtube.com/watch?v=OaPi993sffM>. Acesso em: 18 de junho de 2020.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45- 65.
- MOTA, Fernanda. *Literatura e(m) ensino de língua estrangeira*. In: Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista. v. 2, n. 1, p. 101-111, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uesb.br> > Capa > Vol. 2, Nº 1 (2010) > Mota. Acesso em: 18 maio. 2020.
- MOTA, Fernanda. *Educação e Literatura: Reflexões sobre questões sociais, raciais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2019.
- MUNIZ, Kassandra. *Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil*. DELTA [online]. 2016, vol.32 n., pp. 767-786.
- MURACA, Mariateresa. *Generare sapere dalla differenza coloniale*. Orizzonti pedagogici decoloniali, in “Civitas educationis. Education, politics and culture”, n. 1, p. 133-150. 2017.

- PERILLI, Vicenza. “Relazioni pericolose. Asimmetrie dell’interrelazione tra ‘razza’ e genere e sessualità interrazziale.” In *Il colore della nazione*, a cura di Gaia Giuliani, 143-156. Milano: Le Monnier Università, 2015.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.
- REZENDE, Tânia Ferreira; GOMES, Letícia Santos. *Uma canção pela vida: a decolonialidade está no seio da mãe terra*. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. *América latina e língua espanhola: discussões decoloniais*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 229-254.
- SANTORO, Elisabetta. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de letras*. 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../8/.../TESE_ELISABETTA_SANTORO.pdf>. Acesso em: 25 de julho. de 2020.
- SANTOS, Ana Cristina. *A formação do professor e a compreensão leitora do texto literário*. In: *Ensino de Letras, Cadernos do CNFL*, vol. X, n.07, 2006, p. 9-21.
- SANTOS, Ana Cristina. *A literatura no ensino de línguas estrangeiras*. *Revista Línguas & Ensino | Faculdade de Letras - UFRJ | 2015*
- SCEGO, Igiaba. *La mia casa è dove sono*. Milano: Rizzoli, 2010.
- SCEGO, Igiaba. *Adua*. Roma: Giunti, 2015.
- 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*.
- ROCHAT, Giorgio. *Il colonialismo italiano*, Torino, Loescher, 1973, p. 9
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

Data de recebimento: 02/12/2020

Data de aprovação: 10/06/2021