


*Caminhar,
transitar,
transgredir
pela
Linguística
Aplicada
crítica e
decolonial*

*Alan Ricardo Costa
Antonio Ferreira da Silva Júnior
Cora Elena Gonzalo Zambrano
Marcus Vinícius da Silva
(Organizadores)*

UERR
EDIÇÕES



***Caminhar,
transitar,
transgredir
pela
Linguística
Aplicada
crítica e
decolonial***

***Alan Ricardo Costa
Antonio Ferreira da Silva Júnior
Cora Elena Gonzalo Zambrano
Marcus Vinícius da Silva
(Organizadores)***

UERR
EDIÇÕES

Caminhar, transitar, transgredir pela Linguística Aplicada crítica e decolonial. Copyright © 2024, by Alan Ricardo Costa, Antonio Ferreira da Silva Júnior, Cora Elena Gonzalo Zambrano e Marcus Vinícius da Silva. Esta obra está licenciada sob a *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional CC BY.



Esta obra pode ser reproduzida, adaptada ou copiada, desde que mencionada a fonte/autoria. A violação dos direitos dos autores é crime estabelecido pelas leis penais brasileiras (Lei N. 9.610/98 e Código Penal Brasileiro).

UERR Edições

Universidade Estadual de Roraima
Rua 7 de Setembro, N. 231.
Bairro Canarinho. CEP. 69306530.
Tel. (95) 21210944
CNPJ: 08.240.695/000190
contato@edicoes.uerr.edu.br

Equipe Editorial

Carlos Eduardo Bezerra Rocha
Cláudio Souza da Silva Júnior
Josiane Gabriel Teixeira da Cruz

Diagramação

Thárin Gomes Radín

Universidade Estadual de Roraima

Cláudio Travassos Delicato, *Reitor*.
Edson Damas da Silveira, *Vice-Reitor*.
Francisco Robson Bessa Queiroz, *Pró-Reitor de Ensino e Graduação*.
Leila Chagas de Souza Costa, *Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação*.
Isabella Coutinho Costa, *Pró-Reitora de Extensão e Cultura*.
Alvim Bandeira Neto, *Pró-Reitor de Planejamento e Administração*.
Ana Lúcia de Souza Mendes, *Pró-Reitora de Orçamento e Finanças*.
Elemar Kleber Favreto, *Pró-Reitor de Gestão de Pessoas*.

Conselho Editorial

Isabella Coutinho Costa
Márcia Teixeira Falcão
Mário Maciel de Lima Júnior
Rafael Parente Ferreira Dias
Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira

Organizadores

Alan Ricardo Costa
Antonio Ferreira da Silva Júnior
Cora Elena Gonzalo Zambrano
Marcus Vinícius da Silva

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

<p>Caminhar, transitar, transgredir pela linguística aplicada crítica e decolonial [livro eletrônico] / organizadores Alan Ricardo Costa...[et al.]. -- 1. ed. -- Boa Vista, RR : UERR Edições, 2024. PDF</p> <p>Vários autores. Outros organizadores: Antonio Ferreira da Silva Júnior, Cora Elena Gonzalo Zambrano, Marcus Vinícius da Silva. Bibliografia. ISBN 978-65-89203-58-2</p> <p>1. Linguística aplicada I. Costa, Alan Ricardo. II. Silva Júnior, Antonio Ferreira da. III. Zambrano, Cora Elena Gonzalo. IV. Silva, Marcus Vinícius da.</p> <p>24-213379 CDD-418</p>
--

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística aplicada 418

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

1ª Edição, 2024.





Sumário

Apresentação.....	05
Prefácio.....	11
Pesquisa narrativa em Linguística Aplicada, em <i>Computer-Assisted Language Learning</i> e em Complexidade.....	14
<i>Alan Ricardo Costa; Vanessa Ribas Fialho; Vilson J. Leffa</i>	
Filosofia Ubuntu e uma Linguística Aplicada ubuntizada e ubuntizadora: pensamentos para uma educação de surdos inclusiva.....	34
<i>Antonio Lisboa Santos Silva Júnior; Kléber Aparecido da Silva</i>	
Migração e Educação Superior: (re)pensando políticas linguísticas e educacionais para além do acesso.....	46
<i>Cora Elena Gonzalo Zambrano; Marcus Vinícius da Silva</i>	
Infâncias migrantes e políticas públicas de acolhida ou como tapar o sol com a peneira.....	63
<i>Laura Janaina Dias Amato</i>	
O cenário educacional roraimense em tempos de migração: ensino/acolhimento em uma perspectiva híbrida, translíngue e transcultural.....	77
<i>Raimundo Nonato Régis Neto; Cora Elena Gonzalo Zambrano</i>	
Importância do PLAc para as mulheres venezuelanas: tensões entre acolhimento e aprendizagem da língua padrão.....	96
<i>Maiane Machado Sá</i>	
Formação docente e resistência: (re)visitando ações para a permanência do espanhol no currículo escolar.....	116
<i>Antonio Ferreira da Silva Júnior; Gretel Eres Fernández; Daniela Kanashiro</i>	
A formação de professores de espanhol na Universidade Federal de Roraima (UFRR): desafios e possibilidades da prática docente.....	138
<i>Ancelma Barbosa Pereira</i>	
Letramentos de reexistência em LDs de espanhol: análise de atividades sobre grafites.....	156
<i>Valdiney Lobo; Mateus Camelo de Oliveira</i>	
O pensamento intercultural e a representação dos Caetés na história do Cabo de Santo Agostinho: análise de livros didáticos para escolas de um município pernambucano.....	177
<i>Marina Maria da Glória Gomes; Diego José Alves Alexandre</i>	
Sobre os organizadores e autores.....	191



Apresentação

O registro da história comumente ocorre por meio da sistematização de datas específicas ou acontecimentos significativos, por múltiplas razões, que vão desde a facilidade de construir uma memória coletiva com determinados dados até a possibilidade de celebração de eventos. Um risco oriundo dessa sistematização, entretanto, é o apagamento ou a negligência de elementos importantes dessa história. Considerando isso, e assumindo todos os riscos de possíveis injustiças e esquecimentos, optamos por considerar a Jornada de Linguística Aplicada (LA) em Roraima como marco histórico que funda a presente obra.

Em outubro de 2022, na Universidade Federal de Roraima (UFRR), foi realizada a primeira edição da Jornada de LA, um evento inicialmente tímido, com o objetivo de estabelecer diálogos e construções de conhecimentos sobre a linguagem como prática social. Os dois dias de jornada, com mesas redondas e simpósios de comunicações orais, foram suficientes para a confirmação de que tínhamos como local de fala uma **mesma** LA: indisciplinar, crítica, transgressiva (Moita Lopes, 2006; Finardi *et al.*, 2019; Leffa *et al.*, 2020) e alinhada com os estudos decoloniais (Mignolo, 2008; Walsh, 2013), fortemente presentes na agenda de pesquisa nacional (Bock; Menezes de Souza, 2019; Jordão *et al.*, 2023). Ao mesmo tempo, de forma quase paradoxal, notamos que tínhamos um mesmo local de fala, mas também cada um o seu: o coletivo de trabalhos apresentados indicava uma variedade de temas, teorias, métodos e objetos de pesquisa, não de forma individual, mas com inegável potencial de conexão e colaboração em rede. A diversidade na unidade, a singularidade na pluralidade.

No ano seguinte, em 2023, a Jornada de LA foi realizada na Universidade Estadual de Roraima (UERR), confirmando seu caráter itinerante (ou, também podemos dizer, **migrante**). O número de participantes e de público duplicou. A partir das experiências prévias de eventos on-line, construímos uma programação híbrida, o que possibilitou a interação com docentes, pesquisadores e estudantes de todas as regiões do Brasil. A jornada, até então local e regional, assumia ares de evento **glocal**, para mobilizar um construto hoje bastante popular na área (Celani, 2016). O amálgama das palavras **global** e **local**, neste caso, refere-se às interações complexas na pesquisa em LA de forma ampla, que nutria - mas também era nutrida - pelas pesquisas locais.

O saldo positivo dessa segunda edição, bem como os diálogos que começaram (mas não se esgotaram) nas mesas e nos simpósios temáticos foram as faíscas responsáveis por gerar o calor e a energia que movem o presente livro. Convidamos colegas e parceiros de diferentes regiões para participar desta obra, cujo escopo contempla temáticas tais quais: processos de ensino e de aprendizagem de línguas em diversos contextos, formação de professores, translinguagem, transculturalidade e decolonialidade nos estudos linguísticos e na educação linguística contemporânea, questões de gênero e/ou raça, políticas linguísticas, dentre outras pautas caras à área.

Ainda quanto à história dessa obra, cabe elucidar: seria inadequado não registrar, aqui, que serviram como condições iniciais para essa construção coletiva nossas parcerias, atuações e conexões no/com o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR), o Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria (PPGTER-UFSM), a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), entre outros. De muitos espaços vieram colegas que se somaram, e o resultado é uma obra composta por 10 capítulos que compartilham o objetivo de caminhar, transitar e transgredir pela LA que, repetimos, deve ser crítica, transgressiva e decolonial.

O primeiro capítulo, intitulado **Pesquisa narrativa em Linguística Aplicada, em *Computer-Assisted Language Learning* e em Complexidade**, de autoria de Alan Ricardo Costa, Vanessa Ribas Fialho e Vilson J. Leffa, conta com discussões referentes à narrativa como método de investigação em LA. O capítulo inicia-se com o debate sobre a LA de forma geral, mas avança com reflexões sobre a pesquisa narrativa em uma de suas subáreas mais frutíferas nas últimas décadas: o campo de ensino e aprendizagem de línguas mediados por tecnologias (ou CALL, acrônimo de *Computer-Assisted Language Learning*). Os autores também apresentam métodos específicos de pesquisa narrativa em LA – a Cartografia Complexa e a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa – à luz do Pensamento Complexo, com vistas a expandir horizontes e possibilidades de estudo de narrativas em um viés mais crítico e decolonial.

O segundo capítulo, intitulado **Filosofia Ubuntu e uma Linguística Aplicada ubuntizada e ubuntizadora: pensamentos para uma educação de surdos inclusiva**, foi escrito por Antonio Lisboa Santos Silva Júnior e Kléber Aparecido da Silva. Os autores refletem e discutem acerca de como a filosofia **ubuntu** relaciona-se com a LA, em especial, para uma

educação de surdos, considerando a importância da união e da coletividade de toda a comunidade surda para avanços em termos de políticas linguísticas e educação inclusiva. Com o respaldo de uma afroperspectiva, a filosofia ubuntu (**eu sou porque nós somos**), os autores esboçam uma Linguística Aplicada ubuntizada e ubuntizadora, que acolhe quem com ela trabalha e quem dela participa como protagonista da pesquisa.

Migração e Educação Superior: (re)pensando políticas linguísticas e educacionais para além do acesso é o título do terceiro capítulo, escrito por Cora Elena Gonzalo Zambrano e Marcus Vinícius da Silva. No referido texto, os autores debatem a necessidade de ações destinadas não apenas ao ingresso, mas à permanência de migrantes **de crise** no ensino superior brasileiro. Analisando relatórios, editais, resoluções e publicações científicas, é problematizada a lacuna existente entre a oferta, o ingresso, a permanência e a finalização de cursos de graduação no estado de Roraima, principal receptor de migrantes oriundos da Venezuela. Os resultados da pesquisa indicam que as duas Universidades Públicas de Ensino Superior de Roraima, UERR e UFRR, vêm implementando ações de acolhimento linguístico para migrantes internacionais em situação de vulnerabilidade social e econômica, entretanto, são políticas linguísticas e educacionais que ainda ocorrem de forma isolada em algumas unidades acadêmicas e que precisam ser ampliadas, melhoradas e institucionalizadas.

O quarto capítulo, de autoria de Laura Janaina Dias Amato, tem como título **Infâncias migrantes e políticas públicas de acolhida ou como tapar o sol com a peneira**. A autora busca fazer uma análise do impacto das migrações de crise na Educação Básica brasileira com base em um estudo de caso no município de Foz do Iguazu, no Paraná, em políticas de formação docente afetadas pela Resolução do CNE nº 1, de 13 de dezembro de 2020, que versa sobre o direito de matrícula de crianças migrantes, refugiadas e apátridas. O texto conta com uma análise de pontos relacionados à formação da comunidade escolar, assim como o uso do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) nas salas de aula, que embasam ideias e possibilidades de capacitação para profícua inserção de acolhimento linguístico no contexto escolar, de maneira inclusiva e intercultural, com inspiração na translíngua e em práticas decoloniais de ensino.

O cenário educacional roraimense em tempos de migração: ensino/acolhimento em uma perspectiva híbrida, translíngua e transcultural é o título do quinto capítulo da obra. Os autores, Raimundo Nonato Régis Neto e Cora Elena Gonzalo Zambrano, propõem uma reflexão sobre o atual cenário em que se encontra o sistema educacional de Roraima e, para

a análise dos meios como vem ocorrendo o acolhimento linguístico-cultural de estudantes migrantes, recorrem à pesquisa de campo em uma escola cívico-militar de Boa Vista-RR. O capítulo conta com debates potentes sobre a importância de práticas híbridas, translíngues e transculturais nos processos interativos entre todos os envolvidos na práxis pedagógica, em oposição aos moldes colonizadores que perpetuam o monolinguismo no cotidiano escolar.

No sexto capítulo, **Importância do PLAc para as mulheres venezuelanas: tensões entre acolhimento e aprendizagem da língua padrão**, Maiane Machado Sá trata do ensino da língua portuguesa para fins de socialização e integração dos estudantes migrantes na sociedade em que se encontram, mas que podem resultar em práticas de aculturação, por exemplo. Visando investigar tensões entre ideologias da linguagem a partir das dificuldades enfrentadas e relatadas por mulheres migrantes no ensino de PLAc, Sá apresenta uma pesquisa etnografia da linguagem, realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com quatro mulheres venezuelanas.

Formação docente e resistência: (re)visitando ações para a permanência do espanhol no currículo escolar é o título do sétimo capítulo, escrito por Antonio Ferreira da Silva Júnior, Gretel Eres Fernández e Daniela Kanashiro. A partir da urgência de uma formação política do professor nos cursos de Licenciatura e dos aspectos positivos da ausência do espanhol na BNCC para auxiliar o entendimento e o acompanhamento das ações legais nacionais e locais a favor da inserção ou permanência do espanhol, os autores refletem a respeito do cenário atual de constantes desafios e gestos políticos de parlamentares para a legitimação do espanhol como matéria escolar. Para tanto, revisitam no capítulo algumas micropolíticas de resistência, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, para analisar o cenário da educação linguística vigente.

Em **A formação de professores de espanhol na Universidade Federal de Roraima (UFRR): desafios e possibilidades da prática docente**, Ancelma Barbosa Pereira debate a formação inicial de professores no viés do Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). A autora discute algumas (in)certezas na prática docente de estagiárias, a partir da vivência escolar das acadêmicas na disciplina de estágio, e analisa dados gerados/coletados por meio de grupo focal realizado com tais acadêmicas do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola. O texto também considera uma análise documental de Projetos Pedagógicos do Curso de Letras Português e Espanhol (2009/2018) e dos relatórios de estágio.

No nono capítulo, **Letramentos de reexistência em LDs de espanhol: análise de atividades sobre grafites**, Valdiney Lobo e Mateus Camelo de Oliveira buscam aprofundar reflexões sobre letramentos de reexistência a partir da análise de livros didáticos de espanhol aprovados no PNLD, entre 2007 e 2018. Os autores analisam os discursos vinculados especificamente aos grafites, observando de que forma os sujeitos se posicionam por meio dessas práticas discursivas, para contribuir para a transformação da realidade em que vivem, uma vez que sinalizam para uma forma de reivindicação de direitos de grupos sociais deslegitimados sócio-historicamente, ao promoverem a reflexão/problematização acerca de questões socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero etc.

Finalmente, encerra o livro o décimo capítulo: **O pensamento intercultural e a representação dos Caetés na história do Cabo de Santo Agostinho: análise de livros didáticos para escolas de um município pernambucano**, escrito por Marina Maria da Glória Gomes e Diego José Alves Alexandre. Considerando as bases teóricas dos estudos decoloniais, principalmente os que dizem respeito à colonialidade do saber e à interculturalidade, os autores analisam como uma escola pública localizada no município pernambucano lida com a história do local, considerando em que medida o ensino reverbera na construção das identidades locais a partir dos livros didáticos do ensino fundamental (anos iniciais e finais) que circulam nas bibliotecas locais.

Concluimos desejando que este livro não encerre com seu lançamento as discussões que acompanham a pesquisa em LA no Brasil. Em lugar disso, fazemos votos de que a obra seja o início de outros processos, um convite a cada leitor para também caminhar, transitar e transgredir pelos temas e problemas de pesquisa abordados nas páginas que seguem. A todos, nossos votos de boa leitura e gratidão.

Os organizadores

Referências

- BOCK, Z., S. C.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Introduction and Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. **Multilingual Margins: A Journal of Multilingualism from the Periphery**, 6(1), 2019.
- CELANI, M. A. **Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, n. 32, v. 2, 2016.
- FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (Org.) **Transitando e Transpondo (n)a Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019, p. 267-298.
- JORDÃO, C.; *et al.* (Org.) **Insurgências decoloniais na Linguística Aplicada: estudos e experiências**.

Curitiba: CRV, 2023, 246 p.

LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. 260p.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

WALSH, C. Pedagogías Decoloniales. **Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2013.



Prefácio

A LINGUÍSTICA APLICADA E SUA ROTA AO NORTE DO BRASIL

Doris Cristina Vicente da Silva Matos

Universidade Federal de Sergipe (UFS/CNPq)

(...) celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade.
(bell hooks, 2017, p. 24)

Prefaciara uma obra é sempre alegria e honra. Ainda mais quando ela pretende, desde seu título, transitar, caminhar e transgredir pela Linguística Aplicada Crítica e Decolonial. Por isso, trouxe na epígrafe um trecho de bell hooks, que nos ensina a transgredir, a partir de saberes compartilhados com Paulo Freire, referindo-se ao âmbito educativo, que também permeia diversos dos capítulos aqui presentes. E também nos coloca em movimento contra as fronteiras, transitando e caminhando para além delas.

E aqui gostaria de falar das fronteiras e o que elas significam em um campo do saber. Na verdade, quero falar do rompimento ou atravessamento delas. Temos uma obra que se origina na Jornada de Linguística Aplicada em Roraima, um marco histórico fundante não só para a obra, mas para o alargamento das fronteiras epistemológicas em Linguística Aplicada. Tanto a primeira jornada, ocorrida na Universidade Federal de Roraima (UFRR) quanto a segunda, na Universidade Estadual de Roraima (UERR), tiveram em comum o rompimento de uma fronteira também geográfica. E ao folhear os capítulos, temos exemplos de pesquisas diversas, mas que possuem em comum conexões que as unem, como apresentado pelos estimados organizadores Alan Ricardo Costa (PPGL/UFRR); Antonio Ferreira da Silva Júnior (PPGLEN-UFRJ); Cora Elena Gonzalo Zambrano (UERR – PPGL/UFRR) e Marcus Vinícius da Silva (PPGL/UFRR): “A diversidade na unidade, a singularidade na pluralidade”.

A proposta parte de uma Linguística Aplicada Crítica e Decolonial, apontando a rota ao Norte geográfico de nosso país, especialmente a Roraima, mas também nos apresenta pesquisas realizadas por pesquisadoras/es das demais regiões do Brasil. Um termo que tenho me dedicado é o da Linguística Aplicada Suleada (Matos; Silva Jr., 2024; Silva Jr.; Matos, 2019),

que também confluência com os estudos decoloniais. Sulear a Linguística Aplicada, nesse caso, é articular alternativas e uma agenda de pesquisas que não se limite à circular na fronteira geográfica sul/sudeste de nosso país e transite para os eixos norte/nordeste/centro-oeste, parte do nosso Sul Global.

O Sul que abordo não é, necessariamente, o Sul geográfico, mas um Sul epistêmico que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados. Parto da América Latina como uma das Vozes do Sul, enquanto periferia histórica, sendo preciso pensar não somente com, mas a partir de nós, incluindo o caráter político que é inerente à (re)criação de novas epistemologias, preocupadas com discursos invisibilizados, marginalizados e subalternizados por modelos tradicionais de ciência e, conseqüentemente, de educação.

Pensando nos lugares que ocupamos, agora geograficamente falando, precisamos descentralizar o espaço acadêmico e também político das nossas discussões dos grandes centros, predominantemente no eixo Sul-Sudeste, para o Norte-Nordeste-Centro-Oeste do país, tão necessário para olhares outros que se preocupem em subverter os lócus epistêmicos de produção de conhecimento, visibilizando epistemologias e ontologias outras.

Assim, vejo com muito entusiasmo e esperança a abertura de novas rotas, como está fazendo a Jornada de Linguística Aplicada em Roraima e esta obra, reflexo das discussões proporcionadas no evento. Essa é também uma necessidade urgente na Linguística Aplicada, pois há um bom tempo, estudiosos de nossa área já vêm propondo e realizando pesquisas que se voltam para as Vozes do Sul, mas ainda precisamos que não só se voltem, mas partam desse lócus epistêmico.

Roraima, o estado mais ao Norte geográfico do nosso país, possui fronteira física com a Venezuela, a Guiana, o Pará e o Amazonas. Em comum com os demais estados e países fronteiriços está a área amazônica e realizar pesquisas nesse (ou que partam desse) contexto é deixar de ser objeto e passar a ser sujeito de sua história. Qual o sentido de produzir uma pesquisa que não leve em consideração as pessoas e a realidade nela implicados?

Por isso a importância de iniciativas como essa, na região Norte do país, que congrega uma diversidade enorme de epistemes, produzindo conhecimento a partir de seus lócus. Não podemos falar de Linguística Aplicada Decolonial, sem ter lugar para a produção de conhecimento realizada por intelectuais negras e negros, indígenas, mulheres, comunidade LGBTQIAPN+, comunidade surda, migrantes, refugiados, pessoas com deficiência e tantas/os outras/os não incluídos no que se entende como paradigma dominante.

Nesse contexto, este livro é relevante por trazer textos de pesquisadoras/es que dão maior visibilidade aos estudos em Linguística Aplicada, seja por partirem de Roraima ou de outros lócus de produção do conhecimento, dialogando com as Vozes do Sul. Assim, neste livro, as/os leitoras/es poderão conhecer resultados de investigações, experiências e reflexões em diversas áreas da Linguística Aplicada, com temáticas como: pesquisa narrativa; educação de surdos; migração na educação superior e na infância; políticas linguísticas e educacionais; translinguagem e transculturalidade; Português como Língua de Acolhimento; formação docente; espanhol no currículo escolar; letramentos de reexistência e livros didáticos, e outros temas atuais relacionados à linguagem, cultura e sociedade.

Desejo vida longa à Jornada de Linguística Aplicada em Roraima, que a cada nova edição se amplie, buscando temas que sejam fundamentais para transitar, caminhar e transgredir na Linguística Aplicada. Que celebremos, como bell hooks, uma educação linguística que permita as transgressões, transpondo as fronteiras e promovendo mudança social. E que a Linguística Aplicada, que é movimento, também seja prática da liberdade, como os 10 capítulos deste livro nos mostram.

Referências

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

MATOS, D. C. V. da S.; SILVA JÚNIOR, A. C. Linguística Aplicada Suleada. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Volume II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. da S. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, UEMG, Edição Especial Dossiê SULEar, Ano 2, n. 2, Setembro/2019.

PESQUISA NARRATIVA EM LINGUÍSTICA APLICADA, EM COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING E EM COMPLEXIDADE¹

Alan Ricardo Costa
Vanessa Ribas Fialho
Wilson J. Leffa

Considerações iniciais

Narrar é, para o senso comum, a ação de contar uma história, real e/ou ficcional. Tal perspectiva – por vezes interpretada como um olhar mais imediatista sobre a narrativa e, portanto, aquém de sua essência e possibilidade – está atrelada à acepção de narrativa “como a história resultante da sucessão de eventos e estado de coisas mediados por personagens numa perspectiva crono(lógica)” (Piccinin, 2012, p. 68). Alternativa mais potente para a ação de narrar – por ir muito além desse olhar mais genérico sobre a narrativa – é interpretá-la como prática complexa constitutiva do ser humano, incluindo sua história, identidade(s) e subjetividade(s). Com efeito, narrar é organizar e desorganizar sistematicamente algo que já está lá, vivido fisicamente ou no plano subjetivo do pensamento (Gai, 2009; Costa; Piccinin, 2020). Nesse sentido, o narrador vai continuamente auto-trans-formando-se **no**, e **por meio do**, processo narrativo (Costa, 2021).

Não obstante à tendência ao olhar imediatista sobre o narrar, outra questão que merece destaque no meio acadêmico diz respeito à popularidade e à amplitude semântica do referido termo nos últimos anos. Na mídia, no mundo do trabalho, e mesmo em debates educacionais, nas escolas e nas universidades, a palavra **narrativa** é recorrentemente evocada. Um rápido olhar sobre notícias do Congresso brasileiro, por exemplo, confirma que **narrativa** pode ser empregada por muitos parlamentares ali presentes como eufemismo para mentiras e calúnias. Esse possível desgaste do conceito não é exclusivo da **narrativa**, encontrando certa correspondência (com as devidas ressalvas) nas acepções de **letramento** e **discurso**, tão caras aos estudos linguísticos².

¹ Este texto é fruto da mesa-redonda **Pesquisa narrativa em CALL e Complexidade**, composta pelos três autores e realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (PPGL-UFPEL), em 10 de agosto de 2023.

² A modo de ilustração, citamos as preocupações ensejadas por autores como Paiva (2021) e Buckingham (2008), entre outros, quanto à popularização desenfreada do termo **letramento** – hoje abrangendo temáticas distanciadas de questões linguísticas. Nesse viés, o termo (1) vai se distanciando de seu conceito original, (2)

Neste capítulo, defendemos que, em lugar de evitar o uso do termo, devemos fazer o movimento contrário: empregá-lo de forma contextualizada, estudá-lo em profundidade, para melhor mobilizá-lo, em termos teóricos e metodológicos. É o que propomos aqui por meio de discussões sobre a prática narrativa, não de forma geral e ampla, mas especificamente como método de pesquisa, situado em uma dada seara, qual seja, a Linguística Aplicada (LA), esse campo crítico e **Indisciplinar** (Moita Lopes, 2009), no qual a linguagem como prática social ocupa lugar central. A pesquisa narrativa – em suma, aquela que se vale das narrativas de pessoas e suas experiências de vida como objeto e/ou método para a produção de novos conhecimentos (Silva Júnior, 2021) – tem sido amplamente empregada em LA, mas ainda merece atenção e debate, sobretudo no que concerne aos temas e às perspectivas teórico-metodológicas com as quais pode se vincular.

Nosso objetivo com o presente texto, de caráter teórico-argumentativo, é discutir de forma pontual a narrativa como método de pesquisa em três dimensões, seguindo uma ordem de aprofundamento: primeiramente, tratamos da pesquisa narrativa em LA. Na sequência, tecemos reflexões sobre a pesquisa narrativa na área de ensino e aprendizagem de línguas mediados por tecnologias (ou CALL, *Computer-Assisted Language Learning* em inglês), campo no qual atuamos nas últimas décadas. Avançamos nos debates propondo o embasamento teórico-metodológico do Pensamento Complexo como alternativa potente para pensar a pesquisa narrativa na atualidade e, finalmente, convidamos os pares à realização de mais pesquisas narrativas na perspectiva dos estudos decoloniais.

Pesquisa narrativa em Linguística Aplicada

Para Almeida Filho (1991), a LA se caracteriza como uma ciência aplicada autoconsciente, dedicada a oferecer soluções sistemáticas para questões práticas relacionadas ao uso da linguagem. Sua cientificidade se revela na definição clara de seu objeto de pesquisa, nas nomenclaturas adotadas e nos procedimentos explicitamente delineados para conduzir a pesquisa. Segundo o autor, a cientificidade da LA não é conferida pelas várias disciplinas correlatas (Psicologia, Sociologia, Estatística, Linguística...), embora estas possam

passa a ser usado no sentido de competência/habilidade e, ainda, (3) é mobilizado para alguns letramentos (ex. econômico, emocional, espiritual) que não têm relação direta com a escrita (Paiva, 2021; Costa *et al.*, 2023).

contribuir com conceitos e modelos. O critério final de relevância científica é determinado pelo paradigma próprio da LA, que desenvolve procedimentos voltados para os problemas concretos de uso da linguagem na prática (Almeida Filho, 1991).

A LA, cuja origem remonta aos anos 1940 e ao interesse no desenvolvimento de materiais e métodos para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial (Moita Lopes, 2009), conta com uma história marcada por diversas interpretações quanto ao seu nome (Almeida Filho, 1991). Embora a palavra **aplicada** possa erroneamente levar o leitor não especializado a imaginar que se trata exclusivamente de uma disciplina preocupada com a prática da língua ou seu ensino e aprendizagem, isso seria um equívoco. Afinal, para muito além da aplicabilidade de teorias da Linguística, a LA está intrinsecamente ligada à tecitura e à construção de inteligibilidades e saberes sobre identidades, subjetividades e linguagem como prática social, objeto de estudo que invariavelmente é interpelado por questões sobre a prática narrativa.

Em alguma medida, tanto a LA quanto a pesquisa narrativa se fortaleceram com a *linguistic turn*. Com base em Moita-Lopes (2009), essa LA concebida como modo de criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem ocupa papel central abandona o caráter aplicacionista e a preocupação em se limitar à Linguística como componente teórico essencial devido à chamada **virada linguística**. Em síntese, essa virada, ou **giro linguístico**, é uma metáfora empregada para referenciar o importante avanço das ciências humanas, ocorrido durante o séc. XX, no que concerne aos entendimentos sobre a relação entre filosofia/linguagem. Com a **virada linguística**, novos entendimentos sobre a pesquisa narrativa possibilitaram sua mobilização como metodologia de investigação científica não só, mas também, em LA. A exemplo disso, podemos citar o deslocamento propiciado pela *linguistic turn*, da dita **verdade** para outras questões, sendo hoje bastante aceita a ideia de superação das ditas **verdades e mentiras** na pesquisa narrativa. Sobre isso, Paiva (2019, p. 91) comenta: “Quando se faz pesquisa narrativa, nossa preocupação não deve ser com a busca da verdade, em saber se os participantes contaram ou não uma história verdadeira”, mas sim “perceber de que modo os narradores representam determinado fenômeno, como interpretam suas experiências”.

Poderíamos citar inúmeros exemplos de pesquisas em LA que contribuíram para avanços na área da pesquisa narrativa, a exemplo da edição especial do *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, editado por Benson e Nunan (2002). Todavia, por uma questão de

coerência com nosso escopo de debate, optamos por um olhar mais atento às pesquisas desenvolvidas no Brasil. Dentre os trabalhos nacionais na ótica da pesquisa narrativa, mencionamos a tese de doutorado de Mello (2005), orientada pela profa. Maria Antonieta Alba Celani, e uma das primeiras da área de Linguística Aplicada disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A autora registra que optou pela pesquisa narrativa não por achá-la **mais fácil**, como às vezes dito nos corredores das universidades, mas porque, nesse paradigma de pesquisa, algumas questões eram propostas como desejadas e relevantes, ao invés de serem consideradas deficiências. Sobre esse tema, autores como Rego (2014) e Costa e Piccinin (2020) permitem interpretar que a pesquisa narrativa inverteu a lógica: seu **Calcanhar de Aquiles** tornou-se sua **Cabeleira de Sansão**; o ponto fraco tornou-se o ponto forte, na medida em que aquilo que antes não era visto como suficientemente científico ou ambicionado na área passou a ter valor fundamental, justamente por abrir horizontes de reflexão em setores que outros métodos não alcançavam. Ademais, conforme Rego (2014, p. 786), naquilo que poderíamos julgar como sendo a vulnerabilidade ou debilidade da narrativa, esconde-se justamente uma de suas maiores qualidades, pois narrar vai muito além da tentativa ingênua de retratar/reconstituir com exatidão “a vida tal como ela foi vivida”, possibilitando novas (re)construções de sentido e subjetividades sobre quem somos e como pensamos e vivemos.

Dentre as dissertações de Mestrado, uma das primeiras da área de LA é a de autoria de Carriker (1998), orientada por Marilda C. Cavalcanti, e que versa sobre a (re)construção de identidades em narrativas na primeira pessoa no caso de bilíngues. O referido trabalho contribuiu para a área popularizando ideias tais quais: (1) ao construirmos uma narrativa sobre nossa experiência, estamos interpretando a mesma dentro de um contexto presente, (re)construindo assim nossa noção de identidade; (2) na narrativa, é dada ênfase ao aspecto discursivo, em lugar de sua sintaxe ou realização fonética, embora algumas observações devam ser feitas (por exemplo, a entonação emocionalmente marcada, considerada importante na interpretação das narrativas); e (3) a impressão que fica nessas pesquisas é a de uma história sempre inacabada, que continua a cada instante com novas interpretações às experiências passadas, o que, acrescentamos, tem potencial significativo para nossa constante autotransformação. Sobre esse ponto, coadunamos da perspectiva de Rego (2014): a narrativa sugere recorrentemente uma espécie de estética do inacabado e insinua a importante

lembrança de que, no que se refere à vida, há sempre o sentido da impermanência, do movimento – muitas vezes imperceptível – das coisas, pessoas, valores e lugares.

A partir dessas primeiras publicações na área, ocorre uma proliferação de pesquisas narrativas em LA nas últimas duas décadas (e.g. Paiva, 2005; Silva Júnior, 2021; Paiva; Murta, 2020), sendo possível esboçar subáreas e eixos temáticos. Podemos pensar, por exemplo, no campo das histórias sobre aprender e ensinar línguas, que ganhou uma obra de fôlego recentemente publicada (ver Gomes Júnior, 2020). Também é possível ensejar uma área de narrativas de aprendizagem de línguas e tecnologias, que já conta com eventos próprios³.

Pesquisa narrativa em CALL

CALL é um acrônimo de *Computer-Assisted Language Learning* amplamente empregado no campo de LA, embora questionamentos sobre a designação da área ainda possam ser levantados. Alguns autores, que não concordam com a dita **restrição ao computador**, optam por MALL (de *Mobile-Assisted Language Learning*), ou mesmo TALL (de *Technology-Assisted Language Learning*). Para Heredia Palomo (2016), MALL recebe dois tipos de interpretações conflitantes em relação à CALL: ou é considerada uma sigla que designa uma área de estudo que faz parte (está incluída) em CALL, ou é classificada como evolução deste termo, o que nos levaria a uma era pós-CALL (Jarvis, 2014, p. 28). No Brasil, a tendência tem sido a do uso do termo CALL em congressos e periódicos da área, seja como nome mais estável e consolidado há pelo menos três décadas, seja como metonímia consagrada, que abarca processos de ensino e aprendizagem de línguas mediadas por tecnologias em geral (e.g. Reis, 2022; Costa; Fialho; Leffa, 2022).

Mais que o nome, interessa pontuar em CALL uma de suas características mais acentuadas, e que configura também a LA: sua essência rizomática, complexa. Nas palavras de Leffa (2006, p. 17), há “uma espécie de desterritorialização da área”, que reflete em uma “dificuldade muito grande em demarcar os limites do que pertence a uma ou outra área de conhecimento, como se CALL fosse ao mesmo tempo terra de todos e terra de ninguém”. Esse caráter rizomático de CALL possibilita uma amplitude de temas (letramentos digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, curadoria digital...), métodos (pesquisa autobiográfica,

³ Mencionamos o Encontro sobre Narrativas de Aprendizagem de Línguas e de Tecnologias (ENALTE), cuja primeira edição deu-se em agosto de 2018, na Faculdade de Letras da UFMG.

netnográfica...) e bases teóricas (Teoria da Complexidade, Teoria da Atividade...) para a pesquisa em LA (ver Costa *et al.*, 2020; Reis, 2022; Costa; Fialho; Leffa, 2022).

Ademais, um mutualismo potente se dá entre CALL e pesquisa narrativa na medida em que esta passa a se valer de múltiplas ferramentas e mídias, que amplificam as possibilidades de narrar, de compartilhar narrativas e de gerar dados na pesquisa. Ou seja, não só o narrador tem ganhos no que concerne à composição narrativa e seu alcance de público amplificados pela tecnologia: o pesquisador também ganha em possibilidades de geração de dados, por meio de gravações em áudio ou vídeo, entrevistas (geralmente semiestruturadas), orais ou escritas, observação de sala de aula, textos e documentos escritos ou multimodais (incluindo autobiografias e diários), ou por meio de uma combinação desses instrumentos (Paiva, 2019, p. 92). Sobre esse tópico, conforme Mello (2005, p. 91), “é possível, mas não imprescindível, utilizar outras formas de escrita, tais como poesia, teatralização, vinhetas, ficção, imagens, entre outras”, alternativas facilitadas hoje em dia por celulares, tablets, redes sociais etc.

No que concerne às temáticas, temos acompanhado nos últimos anos um interesse crescente no Brasil pelas pesquisas tecnobiográficas, isto é, investigações científicas sobre as histórias de vida com relação à tecnologia, fomentadas pelo projeto coordenado pela profa. Vera Menezes Paiva⁴. Uma primeira produção bibliográfica na área é de autoria de Paiva e Murta (2020), que registram tanto o início desse projeto, em 2017, quanto os meios e modos de estudo das histórias de vida com relação às tecnologias de várias pessoas, separadas em gerações: crianças, jovens, adultos e idosos. Segundo as autoras, o propósito do projeto foi "compreender como acontecem os percursos de aprendizagem sobre tecnologias digitais, inclusive a tecnologia móvel, por meio de tecnobiografias" (Paiva; Murta, 2020, p. 180).

Uma contribuição da pesquisa tecnobiográfica é a ilustração da forma de geração e coleta de dados. Inspiradas em um modelo de perguntas de Barton e Lee (2015), Paiva e Murta (2020, p. 186-187) optaram por utilizar o seguinte roteiro adaptado de questões:

(1) Qual a sua idade? (2) Como foi seu primeiro contato com tecnologia digital? Que idade você tinha? (3) Que pessoa(s) foi/foram importantes no seu processo de aprendizagem quanto ao uso de tecnologias digitais? (4) O que você mais visita na internet hoje em dia? (5) Você usa a tecnologia para estudar ou aprender? Se sim, o que? (6) Você participa de redes sociais? Se sim, como é sua participação? Se não, por quê? (7) Quais redes sociais você usa? (8) Você já postou imagens e vídeos seus nas redes sociais para receber comentários? Se sim, onde? (9) Pense no dia de ontem; qual (ou quais) tecnologia(s) você usou logo depois de acordar? Que

⁴ Projeto de pesquisa Pq2017, n. 302314/2017-2, financiado pelo CNPq. Mais informações sobre o projeto em: <<http://veramenezes.com/projetos.html>>.

tecnologia(s) você usou ao longo do dia? (10) Que diferenças no uso de tecnologia você percebe em relação às gerações mais novas (pais, avós, conhecidos)? (11) Quais são os seus sentimentos em relação à tecnologia? (12) Quais foram as experiências mais positivas e mais negativas com as tecnologias digitais?

O roteiro foi adaptado e resumido pelas autoras logo no início da coleta de dados, quando perceberam que alguns participantes, especialmente os mais jovens, relutavam em responder a tantas perguntas, sendo necessário, então, diminuir o número de questões (Paiva; Murta, 2020). Temos, portanto, um exemplo de sensibilidade necessária ao pesquisador, que deve equacionar objetivo da pesquisa, roteiro prévio de perguntas e disponibilidade dos participantes. Ademais, conforme lembram Barton e Lee (2015, p. 72), “as perguntas podem variar e focar experiências passadas com tecnologia, os usos atuais com a tecnologia e as previsões de seus usos futuros da tecnologia”.

Também é importante notar que tal roteiro de perguntas pode ou não ser utilizado na pesquisa, servindo como ferramenta de auxílio nos casos em que o participante não sabe ou não se sente suficientemente criativo para produzir sua própria tecnobiografia. Não raro ocorre de um participante da pesquisa narrativa talvez não saber por onde começar a pensar ou contar sua história de vida, ou como confeccionar sua narrativa, o que demanda a atuação sensível e ética do pesquisador. Alguns participantes podem inclusive optar por responder às questões de forma direta, semelhante à realização de uma entrevista (Costa *et al.*, 2023). Nesses casos, não há prejuízo à pesquisa, mas é necessário cuidado para que tanto as perguntas quanto as respostas de fato possibilitem o exercício narrativo.

Outra publicação sobre tecnobiografias é de Paiva e Castro (2022), que possibilita vislumbrar as narrativas como ferramenta de maior entendimento das práticas envolvendo as tecnologias e, por conseguinte, de letramentos digitais. A partir de narrativas produzidas em 2018 por 35 graduandos de um curso de Licenciatura em Educação do Campo (e, portanto, abarcando histórias de vidas de pessoas do meio rural, campesino etc.), os autores conseguem identificar indícios de letramento digital na tecnobiografia de cada narrador.

Considerando os estudos citados previamente, podemos notar como a pesquisa narrativa pode desempenhar papel essencial para a desconstrução de mitos na área. A título de exemplo, recordamos o controverso conceito de nativo digital:

Desde 2001, popularizou-se o termo “nativos digitais”, criado por Prensky (2001) para definir os jovens da contemporaneidade, uma geração muito hábil no uso das mídias digitais e no acesso aos recursos on-line. Pais e professores, pertencentes a

um mundo em que o papel era o suporte de leitura e escrita mais utilizado, mostram sua admiração pelas conquistas dos jovens em termos de *softwares* instalados e aprendidos, jogos on-line, práticas de compartilhamento e de produção impensáveis há alguns anos, e em constante evolução. Frente a tantas novidades, as agências clássicas de educação – *in primis* a família e a escola –, “imigrantes digitais”, sentem-se defasadas e incapazes de competir com as práticas culturais que as tecnologias providenciam para os jovens (Pischetola; Heinsfeld, 2018, p. 3).

A proposta conceitual do norte-americano Marc Prensky (2001) vem da Linguística e tem como base outro mito, o do **falante nativo**, que apresentaria fluência única e inequívoca em sua língua nativa. Com base na pesquisa qualitativa desenvolvida entre 2014 e 2016 (com entrevistas a professores de oito escolas municipais do Rio de Janeiro), de Pischetola e Heinsfeld (2018), podemos notar que o mito do nativo digital impactou fortemente a educação e as perspectivas de docentes. Nos discursos dos participantes da referida pesquisa, a diferença geracional é sempre marcada como uma barreira, uma defasagem incomensurável; e mais do que um simples comparativo, algumas falas de professores “refletem, ainda, grande insegurança por parte dos docentes quanto à relação com as tecnologias digitais”, posto que, como “imigrantes digitais”, sentem-se incapazes de propiciar a esses jovens algum diferencial com relação às tecnologias (Pischetola; Heinsfeld, 2018, p. 6-7). Críticas não faltaram aos conceitos de nativo e imigrante digital (Atochero, 2015), pois muitos trabalhos no viés desse mito enfatizavam (1) o ano de nascimento das pessoas, elemento insuficiente para atestar habilidades com relação às tecnologias digitais; (2) a questão geracional/etária em detrimento de aspectos econômicos e socioculturais, muito mais pertinentes para as práticas tecnológicas; e (3) a habilidade técnica, que não é sinônimo de letramento digital (ver Pischetola; Heinsfeld, 2018; Atochero, 2015). O próprio Prensky (2009) buscou retratar-se posteriormente.

Em retrospectiva, com nosso olhar voltado para as últimas duas décadas de debate sobre nativos e imigrantes digitais, interpretamos que um maior conhecimento de histórias de vidas com relação às tecnologias, propiciado pela pesquisa narrativa em CALL, teria feito diferença notória na literatura da área. Aqui, buscamos ir além do registro da necessidade de uma postura mais crítica e decolonial (Landulfo; Matos, 2022) no que concerne ao consumo de bibliografias de outras realidades sociais: argumentamos que o caso do mito do nativo digital demonstra a importância de conhecermos narrativas outras, de narradores que fogem ao padrão “branco, classe média/alta e com boa infraestrutura tecnológica”. Mais que comprovar que o nativo digital não existe e que a data de nascimento de alguém não é fator

de sua inclusão/exclusão na sociedade em rede (Atochero, 2015), a pesquisa narrativa em CALL – contemplando idosos, quilombolas, povos originários, surdos, migrantes e refugiados, pessoas com deficiência, entre outros grupos minorizados/minoritarizados – pode contribuir na construção de um retrato mais fidedigno do Brasil no que concerne à sua pluralidade e diversidade, social, cultural e tecnológica.

Pesquisa narrativa em Complexidade

Iniciamos este capítulo reiterando que a pesquisa narrativa em LA, de forma geral, e em CALL, mais pontualmente, pode ou não estar teoricamente orientada pelo Pensamento Complexo. Nossa opção por essa vertente teórica é justificada por nosso trabalho na área nos últimos anos (Leffa, 2006; 2009; Fialho, 2011; Costa; Piccinin, 2020; Costa, 2021).

A Complexidade, que tem no sociólogo francês Edgar Morin (1977) um de seus principais pensadores, trata de uma visão holística de mundo, que **tece junto** o caos, a desordem e a incerteza, nos provocando à busca de saberes e possibilidades que fogem das amarras do pensamento simplificador. Conforme Leffa (2006, p. 30), o Pensamento Complexo tem o princípio de que tudo está relacionado e nada acontece por acaso e de modo isolado: “o voo de um inseto em Pequim pode causar um abalo na bolsa de Nova York, no conhecido exemplo do efeito borboleta”. Nesse mesmo viés, alguns pesquisadores concebem a Complexidade como uma teoria dos sistemas complexos, também chamados Sistemas Adaptativos Complexos (SAC). Para Paiva (2005), um sistema complexo

não é um estado, mas um processo. Cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Nada é fixo, ao contrário, existe um constante movimento de ação e reação e mudanças acontecem com o passar do tempo. Tal sistema é também chamado caótico (Paiva, 2005, p. 91).

Com seu célebre artigo seminal *Chaos/complexity science and second language acquisition*, publicado na revista *Applied Linguistics*, Diane Larsen-Freeman (1997) introduziu as ciências da Complexidade na seara da LA. No Brasil, o trabalho de Paiva (2005) foi fundamental para a popularização do Pensamento Complexo na pesquisa narrativa em LA. Um

primeiro estudo da autora na área foi desenvolvido a partir de 100 narrativas de aprendizes de línguas coletadas e armazenadas no repositório do projeto AMFALE⁵.

Os referidos estudos, assim como outros que vieram na sequência (Leffa, 2009; Fialho, 2011), ajudaram a pavimentar um caminho de reflexões sobre construtos caros aos estudos linguísticos, tais quais **língua, linguagem, leitura e interação**, por exemplo, concebidos como SACs, isto é, sistemas que são complexos, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, não-lineares, abertos, auto-organizáveis e dinâmicos (Larsen-Freeman, 1997; Leffa, 2009). Como os SACs caracterizam-se pelo alto grau de dependência entre um elevado número de variáveis, é difícil descrever todas as suas partes e prever como será seu comportamento (Paiva, 2005). Tais pesquisas possibilitam pensar a narrativa também como um SAC. Ademais, assim como os processos de aprender e ensinar uma língua são sistemas complexos, o processo de narrar ou produzir uma narrativa podem ser vislumbrados nessa mesma perspectiva (Costa, 2021).

À luz do Pensamento Complexo, interpretamos que a narrativa não é prejudicada por suas ditas limitações de tempo ou espaço (laudas de uma produção escrita, duração de uma gravação de áudio etc.); isto porque consideramos o Princípio Hologramático, aquele que se refere ao entendimento de que cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado, à exemplo do corpo humano, no qual cada célula contém o nosso patrimônio genético (Morin, 1977). O todo está inscrito na parte, e a parte está inscrita no todo, o que nos permite pensar que não só a sociedade está presente no indivíduo (linguagem, cultura, singularidade) e o indivíduo conforma a sociedade, mas também que o narrador está na narrativa, assim como a narrativa ajuda a conformar o narrador (Costa, 2021). Temos subjacente a esse Princípio Hologramático duas ideias importantes: a primeira é que a narrativa é **produzida por** e, também, **produtora** de um narrador, havendo uma recursividade entre ambos; a segunda ideia diz respeito à superação da impossibilidade da totalidade como limitadora do ato de narrar (Costa, 2021). O Paradigma da Complexidade nos ajuda a abraçar a não totalidade, e nos permite pensar em possibilidades de pesquisa a partir daquilo que é narrado e, portanto, considerado suficientemente importante pelo narrador, de forma consciente ou inconsciente. Um narrador hipotético que opta por identificar-se como **marido**

⁵ **Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras (AMFALE)**, projeto que reúne pesquisadores interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras através de narrativas de aprendizagem. Além da própria profa. Vera Paiva, outros linguistas aplicados (e seus orientandos) fazem pesquisas a partir dessas autonarrativas.

e pai, e não como **professor e pesquisador**, por exemplo, está optando por uma **construção de si**, de sua identidade e subjetividade na narrativa, e essa escolha traz implicações que devem ser consideradas nas pesquisas.

Outro debate pertinente pode ser com relação aos tipos e à geração de dados narrativos. Alguns autores, como Costa (2021), optam por deixar os participantes da pesquisa totalmente livres quanto à confecção de suas narrativas. O próprio formato das narrativas entregues ao pesquisador tende a ser livre: pode ser gravação de áudios e/ou vídeos, textos escritos, em formato de entrevistas (com perguntas e respostas) ou de história não-linear, organizada pelo participante do estudo segundo suas próprias deliberações, escolhas e atribuições de sentido. Por outro lado, em sua tese de doutorado, Alves (2023) preferiu provocar os participantes da pesquisa (três professores de língua que produzem materiais didáticos) para escreverem textualmente, em arquivo digital (Word) suas autonarrativas. Pode parecer que essa opção metodológica diminui a liberdade dos participantes do estudo, mas, quando devidamente planejadas e adotadas na pesquisa com cuidado, tais opções podem ser **restrições possibilitadoras**, ou complexificadoras, no sentido de provocar mudanças na organização do sistema. São, portanto, regras e diretrizes que tiram os participantes de suas **zonas de conforto**, perturbam o sistema e propiciam nele caos, necessário para a contínua desestabilização que mantém o sistema complexo. Não há opção metodológica certa ou errada: cabe ao pesquisador ponderar sobre os objetivos da pesquisa, as características dos participantes do estudo e as regras de produção das narrativas.

Na sequência, apresentamos dois métodos de pesquisa narrativa no viés da Complexidade, porém lembrando que, assim como Edgar Morin (1977, p. 25), encontramos na origem da palavra **método** o significado de **caminho**, para aceitar o **caminhar sem caminho**, que é também o **fazer o caminho no caminhar**. Citando o poeta espanhol Antonio Machado (*“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”*), Morin (1977) nos alerta que o método só pode formar-se durante a investigação, ideia já bastante popular em LA (Costa, 2021).

Cartografia Complexa

Publicações recentes (*e.g.* Pellanda *et al.* 2017; Costa, 2021) trataram de designar essa metodologia de pesquisa cartográfica que se filia especificamente às teorias do pensamento

complexo, não só a Teoria da Complexidade, mas também outras, como a Teoria da Autopoiesis e a Teoria da Complexificação pelo Ruído⁶, por exemplo.

Limberger *et al.* (2017, p. 194) elucidam que a cartografia, enquanto ciência, “volta seus estudos para a construção e a compreensão de mapas, com a finalidade de orientar as pessoas no que se refere a sua localização”. Entretanto, essa localização não pertence somente ao plano do **aqui e agora**, no qual o observador procura localizar-se exatamente onde se encontra (Costa, 2021). A cartografia também amplia o olhar para a visualização do caminho percorrido, ou mesmo para as possibilidades de planejar por onde se deseja locomover, traçando novos percursos (Limberger *et al.*, 2017). Nesse sentido, entendemos que cartografar-pesquisar à luz dos pressupostos da Complexidade é deparar-se com elementos de cunho topológico, visto que não existem caminhos prontos: eles devem ser construídos no decorrer da pesquisa, a cada passada. O ato de cartografar pertence ao presente, se refere a um processo que está acontecendo, uma ação que está sendo desenvolvida para (re)conhecer uma realidade (Limberger *et al.*, 2017; Costa, 2021). A partir dessa **cartografia**, concebemos a Cartografia Complexa como um método de pesquisa qualitativo e transdisciplinar (ou **IN**disciplinar) de pensar a autotransformação das pessoas à luz do Pensamento Complexo e pelo estudo de narrativas, que são sempre **autonarrativas**, na medida em que o narrador é esse observador incluído, inegavelmente presente no narrar.

A Cartografia Complexa se dá por meio do estudo de autonarrativas em um viés longitudinal. Com frequência, essa metodologia acompanha um grupo de participantes, durante um período de tempo suficiente para que o processo complexo de se autoconhecer seja colocado em prática pelo exercício narrativo. Em Costa (2021), por exemplo, temos o caso de professoras de um curso online com duração de um mês, que confeccionaram narrativas semanalmente.

Por fim, cabe registrar que a Cartografia Complexa é um método de pesquisa que compreende os caminhos já (ou sendo) trilhados a partir de operadores e marcadores teóricos da Complexidade. Os operadores e os marcadores são tudo aquilo que servem “para sinalizar transformações nos sujeitos no devir dos processos vividos” e, com isso, possibilitar também a identificação de “padrões de sentido” (Pellanda *et al.*, 2017, p. 142). Em outras metodologias, talvez fossem mais bem identificados como **categorias**, embora na Cartografia

⁶ Ou teoria de auto-organização dos seres vivos a partir do ruído, de Henri Atlan.

Complexa essa terminologia possa ser evitada, quando considerada demasiado **engessada** ou **positivista**. Assim como acontece com as **categorias emergentes**, os operadores/marcadores também não estão postos ou dados *a priori*, eles são percebidos durante a Cartografia Complexa, na medida que afetam o pesquisador e/ou os participantes. A literatura da área tem mostrado que a autonomia, a afetividade e o acoplamento-tecnológico podem ser alguns dos operadores/marcadores das narrativas em uma Cartografia Complexa (Pellanda *et al.*, 2017; Costa, 2021).

Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC)

A perspectiva hermenêutico-fenomenológica abarca um interesse de pesquisa fundamentalmente centrado em experiências vividas. Nesse viés, Freire (2010) propõe a utilização da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica (AHF) como uma diretriz para pesquisas, direcionando-se para descrições retrospectivas e interpretações de experiências de vida. Influenciada pela visão de van Manen (1990 *apud* Freire, 2010), que propõe uma convergência entre ambas as orientações filosóficas, Freire (2010) opta por denominar a abordagem como “hermenêutico-fenomenológica”, de forma intencionalmente hifenizada, com o intuito de enfatizar a natureza inseparável que percebe na intenção de descrever e interpretar fenômenos da experiência humana.

Apoiada pela Complexidade, Freire (2017) destaca que a abordagem já era complexa desde o princípio e, com base nessa constatação, ela a renomeia em 2013, oficialmente reconhecendo seu caráter complexo, tornando-se então citada como Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC) de viés qualitativo (Freire, 2012; 2017).

No contexto da AHFC, segundo Freire (2012), a hermenêutica é concebida como a habilidade de compreender que se desenvolve a partir da nossa maneira de existir no mundo, sendo centrada na prática da interpretação. Essa interpretação se forma pela perspectiva do pesquisador, que busca atribuir sentido às unidades de significado que surgem a partir do texto que representa o fenômeno em análise. Esse processo não é dissociado da subjetividade e da experiência cognitiva do pesquisador. Para a autora, não há distinção entre experiências de vida (*life experiences*) e experiências vividas (*lived experiences*), pois tanto as vivências reais de um indivíduo quanto suas experiências vicárias desempenham papéis igualmente

significativos na formação de sua bagagem experiencial e, assim, na sua constituição como sujeito (Freire, 2010).

A fenomenologia representa a outra vertente filosófica incorporada pela AHFC, possibilitando a descrição dos fenômenos da experiência humana a partir da perspectiva de quem os vivencia, com o intuito de alcançar sua essência. Conforme mencionado por Freire (2012), a fenomenologia abrange as experiências vividas, oferecendo uma visão retrospectiva. Por sua natureza qualitativa, a fenomenologia contribui para a consideração da subjetividade tanto do participante quanto do pesquisador, uma vez que, ao narrar uma vivência, são expressas interpretações pessoais, permitindo compreender como o mundo é experienciado e como retornar às próprias coisas, a partir do que se apresenta à consciência.

Freire (2010, 2012, 2017) argumenta que as percepções das experiências vividas são intrinsecamente complexas, uma vez que elas, quando analisadas, podem abrigar conflitos, ambiguidades e contradições que se complementam, dada a sua imprevisibilidade e capacidade de articulação sistêmica. Assim, tanto a descrição fenomenológica quanto a interpretação hermenêutica são sempre articuladas através da Complexidade, possibilitando o estabelecimento de redes e relações. Para a autora, a Complexidade também nos orienta a adotar uma perspectiva dialógica, hologramática e recursiva em relação à hermenêutica e à fenomenologia, considerando-as construtos que se conectam através da ideia de conectar e religar saberes e que não devem ser tratados de forma fragmentada.

Na AHFC, os materiais utilizados para a interpretação de fenômenos complexos da experiência humana são textos escritos que expressam a percepção e a interpretação que os participantes têm de um determinado fenômeno. Os textos devem ser transcritos, se necessário, e tematizados para serem consultados conforme necessidade, e a partir deles iniciam-se os processos da AHFC: a textualização e a tematização (Freire, 2017).

Sobre a textualização, cabe lembrar que uma pesquisa de natureza hermenêutico-fenomenológica busca desenvolver uma descrição minuciosa de um fenômeno, reconhecendo que ele em si é consideravelmente mais complexo do que qualquer interpretação textual possível (Freire, 2010). Essa postura possibilita estabelecer como objetivo de pesquisa a descrição e interpretação de uma ou mais manifestações de um determinado fenômeno. Isso é realizado por meio da textualização (Freire, 2010) das experiências daqueles que vivenciam o fenômeno, visando identificar os temas que o estruturam, compõem sua essência e, portanto, conferem-lhe identidade.

Depois da etapa da textualização, acontece o processo de tematização (Freire, 2010), inerente às práticas interpretativas sob a ótica da AHFC, que envolve (1) a análise dos textos derivados da representação textual das experiências vivenciadas e (2) a identificação de unidades menores – unidades de significado –, inicialmente enfatizadas devido aos sentidos que encapsulam e revelam em relação ao fenômeno em estudo, marcando o início de uma fase interpretativa.

Após a detecção das primeiras unidades de significado, inicia-se um processo denominado refinamento (Freire, 2010), que viabiliza a exclusão de algumas unidades identificadas e a identificação de outras. O refinamento está ligado ao que Freire (2010) chama de ressignificação, um movimento que submete as unidades de significado a um contínuo confronto, permitindo que as percepções e interpretações iniciais sejam confirmadas, reformuladas ou descartadas, sendo expressas por nomeações mais precisas.

Esses dois procedimentos revelam metaforicamente o que Freire (2010) compreende como um mergulho interpretativo cada vez mais profundo e intensificado. Isso ocorre porque tanto a importância das unidades identificadas quanto as nomeações a elas atribuídas estão constantemente sujeitas a questionamentos e, como resultado, são confirmadas, substituídas ou descartadas. O aprofundamento gradual conquistado por meio da repetição dos processos de refinamento e ressignificação possibilita o estabelecimento e o aprimoramento de conexões e inter-relações entre as unidades de significado. Desse modo, emerge o ciclo de validação (Freire, 2010), que confere validade e confiabilidade à interpretação, legitimando as descobertas e, em certa medida, abordando a subjetividade interpretativa inerente a essa abordagem. Esses procedimentos que definem o processo de tematização (identificação de unidades de significado, refinamento, ressignificação) podem ser repetidos conforme necessário para validar interpretações e estabelecer conexões, conduzindo eventualmente à identificação dos temas (Freire, 2010).

A AHFC, para Freire (2010), envolve o pesquisador de forma a colocá-lo em contato com os textos coletados, considerando sua bagagem experiencial e subjetividade como aspectos relevantes que não podem ser simplesmente ignorados. Nesse contexto, os procedimentos de refinamento, ressignificação e nomeação de temas são naturalmente influenciados pela perspectiva do pesquisador, que não busca apresentar uma interpretação única e definitiva para o fenômeno em estudo. Sua interpretação é uma interpretação possível e, como tal, requer documentação para mostrar-se consistente e viável (Freire, 2010).

Ademais, ela permanece aberta a outras interpretações igualmente possíveis, especialmente por parte daqueles que possuem um referencial diferente de experiências vividas; assim, outro pesquisador pode ter uma visão mais ou menos refinada da essência do fenômeno em questão (Freire, 2010).

Considerações finais, ou de como o Sul é o nosso Norte

Neste capítulo, discutimos a pesquisa narrativa em LA, CALL e Complexidade, seguindo essa ordem de aprofundamento. Em cada uma das seções do texto, buscamos contextualizar alguns conceitos pertinentes, apresentar bibliografia da área, fazer um breve apanhado histórico quando necessário e registrar aspectos que podem ser fundamentais para linguistas aplicados que pretendem aventurar-se pelo campo da pesquisa narrativa. Também sugerimos duas alternativas metodológicas potentes para pesquisa narrativa, a Cartografia Complexa e a AHFC, ambas ancoradas no Pensamento Complexo.

A partir de todo o exposto, o que resta considerar? Talvez um retorno ao início, à dimensão mais geral, isto é, à essência da própria LA, que historicamente preocupou-se (e ainda hoje se preocupa) com grupos esquecidos ou marginalizados, grupos minoritarizados, tais quais mulheres, negros, indígenas, surdos, migrantes... Esse retorno ao “compromisso social da LA” (Leffa, 2001) nos parece urgente para que consigamos responder a um questionamento basilar na área: das muitas narrativas que temos, quais pesquisar? Quais conhecer e estudar? Com efeito, as tecnologias digitais possibilitam hoje a difusão contínua de milhares (senão milhões) de narrativas, enriquecendo a área em termos de possibilidades de pesquisa. No **dilúvio** de informações produzidas e compartilhadas em rede atualmente, é necessário um filtro crítico quanto à seleção das narrativas e dos meios/modos de compreendê-las, sobretudo no que concerne ao prisma decolonial e transgressivo tão característico da pesquisa em LA na atualidade (Landulfo; Matos, 2022). O trabalho de Paiva e Castro (2022) com histórias de estudantes do campo, bem como a pesquisa de tecnobiografias de mulheres macuxis em Roraima, de Victoriano (2023), entre muitos outros estudos recentes (Paiva; Murta, 2020; Costa *et al.*, 2023), indicam um campo ainda vasto a ser desbravado na LA brasileira: temos muitas narrativas por conhecer e registrar, bem como muitos métodos e arcabouços teóricos.

Por todo o exposto, mais que destacar o papel da narrativa no estudo contextualizado de fenômenos, nuances, sentimentos, experiências e percepções (que não seriam facilmente acessíveis por meio de abordagens mais objetivas), gostaríamos de encerrar o capítulo reforçando o lema de Joaquín Torres García: “...porque en la realidad nuestro Norte es el Sur”. Almejamos, assim, que a pesquisa narrativa seja instrumento para a tecitura de saberes e epistemologias do Sul Global, diversas, plurais, transgressivas e contra-hegemônicas, produzidas e pensadas **por nós**, em um movimento de **virada do mundo**, no sentido de o nosso Sul ser o nosso Norte. A valorização do nosso local, das nossas identidades, perpassa a valorização de nossas histórias e experiências de vida, e os conhecimentos que delas emergem, razão pela qual convidamos os pares para caminhar, transitar e transgredir pela pesquisa narrativa na LA crítica e decolonial.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Maneiras de Compreender Linguística Aplicada. **Letras**, [S. l.], n. 2, p. 4–10, 1991. DOI: 10.5902/2176148511407. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11407>>. Acesso em: 19 mar. 2024.
- ALVES, Carolina Fernandes. **Autoria como saber docente complexo**: perfis e percursos de professores-autores de materiais didáticos para o ensino de línguas. 2023. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas. 2023.
- ATOCHERO, Alfonso Vázquez. El mito del nativo digital – repensando el paradigma prenskyano. **Entretextos**, año 7, n. 19, abril/julio. 2015.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BENSON, Phil; NUNAN, David. (Org.) The experience of language learning. **Special issue of Hong Kong Journal of Applied Linguistics**, v. 7, n. 2. 2002.
- BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? In: LANKSHEAR, Collin; KNOBEL, Michele (Eds.) **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang, 2008, p. 73-89.
- CARRIKER, Marta. **(Re)construção de identidades em narrativas na primeira pessoa**: casos de bilíngues. 1998. 173f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp. 1998.
- COSTA, Alan Ricardo. **Contribuições para uma cartografia complexa da ontoepistemogênese**: autonarrativas e formação docente na Educação a Distância. 2021. 189f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul. 2021.
- COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas; BEVILÁQUA, André Firpo; OLIVEIRA, Eduarda. 10 anos de Jornada de Elaboração de Materiais, tecnologias e Aprendizagem de Línguas: estado da arte. In: LEFFA, Vilson José; FIALHO, Vanessa Ribas; BEVILÁQUA, André Firpo; COSTA, Alan Ricardo. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020, p. 19-43.

COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas; LEFFA, Vilson José. **30 anos de pesquisa em Computer Assisted Language Learning (CALL) no Brasil**. Número especial da Revista Letras (UFSM). Santa Maria: UFSM, 2022. 195p.

COSTA, Alan Ricardo; PICCININ, Fabiana. Memoriais autobiográficos no viés da Complexidade: um conceito para a formação docente. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 18, p. 231-252, 2020.

COSTA, Alan Ricardo; SILVA, Peterson Luiz Oliveira da; SOUZA, Lucas Symon Mendes de; ALEXANDRE, Ana Beatriz. Tecnobiografias e educação: práticas tecnológicas contemporâneas em Roraima. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Ailton Batista de; *et al.* (Org.) **Educação e ensino na contemporaneidade: velhas marcas em novos formatos**. Editora Schreiber, 2023. p.169-180.

FIALHO, Vanessa Ribas. **Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da Complexidade**. 2011. 204f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas. 2011

FREIRE, Maximina. A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica como orientação de pesquisa. In: FREIRE M. M. (org.). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada**. Publicação do GPeAHFC. 2010.

FREIRE, Maximina. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: ROJAS J; MELLO, L. S. (Orgs.) **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. Campo Grande/MS: Life Editora, 2012, v.1, p. 181-199.

FREIRE, Maximina. Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura. In: FREIRE, M. M.; BRAUER, K. N., AGUILAR, G. (Org.) **Vias para a pesquisa: reflexões e mediações**. E-book LAEL/PUCSP, Grupo de pesquisa sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica (GpeAHFC/CNPq) São Paulo/SP, 2017. Disponível em <http://gpeahfc.pro.br/wpcontent/uploads/2018/05/1526112806044_Vias-para-a-pesquisa-KCNB-EBook_2017ESBN.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GAI, Eunice Terezinha Piazza. Narrativas e conhecimento. **Desenredo**, Passo Fundo, vol. 5, nº 2, p. 137-144. 2009.

GOMES JÚNIOR, Ronaldo Corrêa. **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 243p.

HEREDIA PALOMO, Palomo, José Alejandro. La incorporación de las TIC y de los dispositivos móviles a la enseñanza de lengua: prácticas y percepciones de los profesores de ELE: El caso de Japón. **MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 22, 2016.

JARVIS, Huw. Digital Residents: Practices and Perceptions of non-Native Speakers. **The Asian EFL Journal**, 75, p. 21-35. 2014.

LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022. 421p.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, Oxford, vol. 18, nº 2, p. 141-165. 1997.

LEFFA, Vilson José. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA). **Anais...** 2001. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

LEFFA, Vilson José. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, nº 1, p. 27-49, 2006b.

LIMBERGER, Letícia Staub; PINTO, Maira Meira; MÜLLER, César Augusto; TURCATTO, Paula Cristina. O aprender em jogo: videogames e o Paradigma da Complexidade. In: PELLANDA, Nize Maria Campos;

BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (Org.) **Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade**: Experiências de pesquisa. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 185-203.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor da aula de língua inglesa do curso de Letras. 2005. 225f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Org.) **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MORIN, Edgar. **O Método 1**: a Natureza da Natureza. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. 2ª ed. Portugal: Publicações Europa-América. 1977.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. **Manual de Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Letramento digital: problematizando o conceito. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1161-1179, 23 dez. 2021.

PAIVA, Vera Menezes; MURTA, Claudia Almeida Rodrigues. Tecnobiografias em três gerações. In: LEFFA, Wilson José; FIALHO, Vanessa Ribas; BEVILÁQUA, André Firpo; COSTA, Alan Ricardo. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020, p. 180-205.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e; CASTRO, Carlos Henrique Silva de. Tecnobiografias: conhecendo o Brasil campesino e o letramento digital. In: BATISTA JÚNIOR, J. R. (Org.) **Cadernos de letramentos acadêmicos**: caminhos na Educação Básica, travessias no ensino superior e experiências na extensão universitária. São Paulo: Parábola, 2022.

PELLANDA, Nize Maria Campos; KELLER, Daiane dos Santos; BENEDUZI, Paula Karine Schuck; VEIGA, Luís Fernando da; MEINHARDT, Yanaê; BORSTMANN, Renata da Silveira; SILVA, Luiz Elcides Cardoso da; LIMA, Lizete Maria Pulgati de. Na ponta dos dedos: o iPad como instrumento complexo de cognição/subjetivação. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulci Marlise; PINTO, Maira Meira. (Org.) **Viver/Conhecer na perspectiva da Complexidade**: Experiências de pesquisa. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017, p. 129-154.

PICCININ, Fabiana. O (complexo) exercício de narrar e os formatos múltiplos: para pensar a narrativa no contemporâneo. In: PICCININ, Fabiana; SOSTER, Demétrio de Azeredo. (Org.) **Narrativas comunicacionais complexificadas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012, v. 1, p. 68-88.

PISCHETOLA, Magda; HEINSFELD, Bruna Damiana. “Eles já nascem sabendo!”: desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2018.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants – Part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

PRENSKY, Marc. Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. **Innovate: journal of online education**, v. 5, n. 3, 2009.

REGO, Teresa Cristina. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 19, nº 58, p. 779-800, 2014.

REIS, Susana Cristina dos. 30 anos de CALL no Brasil: uma área andaimada sobre “ombros de gigantes”.

Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 25, n. especial, p. 15-38, dez. 2022.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. Narrativas e perfis de professores formadores de um curso de Licenciatura em Espanhol de um Instituto Federal. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 359-380, 2021.

VICTORIANO, Marranda Gilliane. **Tecnobiografia macuxi**: estudo de caso com mulheres indígenas residentes em Boa Vista, Roraima. Universidade Federal de Roraima. 2023.

FILOSOFIA UBUNTU E UMA LINGUÍSTICA APLICADA UBUNTIZADA E UBUNTIZADORA: PENSAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE SURDOS INCLUSIVA

Antonio Lisboa Santos Silva Júnior
Kléber Aparecido da Silva

Introdução

Minha vida é a vossa, vossa vida é a minha... Quando eu falo de mim, falo de vós. Como não o sentis? Ah! Insensato, que não crê que eu não seja tu (Vadé, 1996, p. 17)⁷.

Este trabalho desenvolveu-se por meio de pesquisas realizadas ao longo do meu processo de formação na graduação, no mestrado e no doutorado na área da Linguística Aplicada, realizados no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR), e no programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB), respectivamente. Portanto, enquanto primeiro autor do presente capítulo, nesta primeira seção, adoto o uso da primeira pessoa no singular em minha escrita. Posteriormente, considerando a colaboração do coautor do texto (meu orientador de doutorado), passamos ao uso da primeira pessoa do singular.

Em minhas observações e aprendizagens durante minha trajetória acadêmica, percebi que o ensino e a formação cooperativa que ocorre com os envolvidos na educação de surdos acontece majoritariamente de modo informal. Meu processo de formação contou com a especial ajuda dos ensinamentos das professoras Sandra Moura e Deborah Freitas, bem como de técnicos administrativos da UFRR no curso de extensão da Língua de Sinais Brasileira (Libras). Também foi de fundamental importância o suporte dado pela coordenadora de uma escola de idioma em que eu trabalhava enquanto era aluno da UFRR, Erika Furtado. Enquanto atuava nessa referida escola, um surdo surgiu para aprender inglês, e todo o processo para aprimorar a compreensão da Libras foi concretizado pelo suporte desses atores mencionados anteriormente.

Foi tentando entender as minhas práticas de ensino da língua inglesa para surdos que decidi desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso nessa área. Estava respondendo inquietações minhas e realizando um questionário para professoras de inglês que tinham

⁷ Tradução nossa.

experiências com surdos fora de Roraima (Silva Júnior, 2016), e foi nessa pesquisa que compreendi que, no Brasil, os docentes passam a compreender como ensinar o surdo pelo contato com o próprio sujeito, e que estudos voltados ao ensino de inglês para pessoas surdas, à época, galgavam seus primeiros passos.

No mestrado (Silva Júnior, 2019), escrevi uma dissertação em que desenvolvi reflexões sobre como o contato entre uma professora de inglês com alunas surdas, em uma escola pública em Boa Vista-RR, contribui, informalmente, na formação da professora que aprendia a Libras enquanto lecionava. Embora tenha percebido que ainda faltam políticas públicas e incentivo por parte dos representantes políticos (nas esferas estadual e municipal) para que os professores de Roraima melhor compreendam como lecionar para (e com) pessoas surdas, houve um suporte de forma micro para que a professora conseguisse ministrar suas aulas.

Em Correa (2013), em sua dissertação de mestrado, encontra-se uma discussão sobre solucionar algumas lacunas que se abrem durante o processo de ensino, principalmente no que tange às políticas e diretrizes e ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos. Em suma, nesses casos, apenas os que estão envolvidos e/ou em contato com essa situação micro que tentam suprir essas lacunas. Logo, analiso que os participantes auxiliam uns aos outros para solucionar o problema.

Voltando à Silva Júnior (2019), o suporte partia inclusive dos alunos que reforçam a compreensão de sinais que as alunas surdas utilizam em sala, ajudando a professora quando as aprendizes querem solicitar algo, como ir ao banheiro ou beber água. Também presenciei ajuda de colegas das surdas na hora do recreio na interação com as funcionárias do refeitório.

No contato com as surdas, então, considerei que ocorria uma (trans)formação docente, ou seja, contatos diversos que ocorriam tanto no momento da aula como fora de sala, que corroboraram a formação da professora de inglês.

Fato parecido ocorre na pesquisa de Hernández (2013), em que relata – em sua dissertação, também realizada pelo PPGL/UFRR – a interação de uma aluna surda com a professora de língua espanhola e uma colega de sala, que, majoritariamente, lhe ajuda nos comandos dados pelos professores. Em sua pesquisa, também é apresentado o problema de falta de suporte do governo de Roraima às escolas que contam com alunos surdos.

Ainda pelo PPGL/UFRR, encontra-se a dissertação de Silva (2012), que conquanto discuta sobre a representação da Libras utilizada no Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e ensino da Libras (Prolibras) por surdos, ela destaca que entrou no espaço

de educação de surdos por conta de um convite feito por uma professora que já atuava na Divisão de Educação Especial do Estado de Roraima. O contato com os sujeitos utilizando a língua de sinais a deixou curiosa e empolgada em aprender mais sobre a Libras e sobre o sujeito surdo.

Ressalto que a intenção de uma pesquisa não é apenas apontar os problemas vistos em um contexto de análise, principalmente na pesquisa etnográfica. Os pesquisadores não possuem a pretensão de criticar a prática de um ou outro colega, apontar dedos, mas apresentar dados e reflexões sem julgamentos. Dados que estão à disposição e servem para que possamos melhor pensar uma educação inclusiva, destacando-se as escolas públicas no estado de Roraima.

Por fim, em minha pesquisa de doutorado, junto ao meu orientador, que prontamente aceitou participar deste trabalho junto comigo, realizei leituras sobre a filosofia ubuntu, que traz pensamentos sobre uma epistemologia africana, e que se destaca por apresentar a ideia de que **eu sou porque nós somos**. Ou seja, uma sociedade se constitui de forma mais harmônica pelo fato de ser construída em conjunto, um pensando **no** e **sobre** o outro. Dessa maneira, ressalta-se que pesquisas que envolvem a educação de surdos contam trajetórias dos protagonistas que ajudam o surdo em seu processo educacional, assim como o surdo também colabora, de certa forma, na formação de quem se aproxima deles.

Assim sendo, ancorando-se na perspectiva da LA, este texto trata dessa filosofia e dos meios/modos como ela pode contribuir positivamente na educação/formação das pessoas surdas. Dessa forma, com o presente capítulo, propomos reflexões sobre uma Linguística Aplicada ubuntizada e ubuntizadora.

A filosofia ubuntu: do continente africano para o mundo

Primeiramente, verifica-se que a filosofia é vista hoje como um espaço científico que propõe à sociedade que a utilize para buscar conhecimentos e inteligibilidades que integram reflexões à racionalidade humana por meio de atividades do pensamento, assim, “na contemporaneidade, a filosofia é produzida e disseminada em todos os continentes, de forma relevante e com pensamentos sofisticados sobre o mundo e os mais diversos questionamentos das verdades” (Cavalcante, 2020, p. 185).

Dentro desses espaços de questionamentos, podemos invocar a filosofia ubuntu, que tem como berço o continente africano. Essa filosofia africana possui como preocupação o outro, para que ocorra a existência da Humanidade que não pense de maneira individualista, mas de forma coletiva e para todos.

A origem do pensamento Ubuntu remete aos povos sul-africanos zulu e xhosa, e pode ser entendido como um cuidado da humanidade para todos (Cavalcante, 2020), ou uma **Filosofia do Nós**. De acordo com definições de autores africanos, ubuntu significa:

Filosoficamente, é melhor aproximar-se deste termo como uma palavra hifenizada, *ubu-ntu*. Ubuntu é atualmente duas palavras em uma. Consiste no prefixo *ubu-* e na raiz *ntu*. *Ubu* evoca a ideia da existência, em geral. Abrindo-se à existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. *Ubu*, aberto à existência, é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, *ubu* é sempre orientado para um *ntu*. (Ramose, 1999, p. 50).

Ubu-ntu é a categoria epistemológica e ontológica fundamental no pensamento dos povos Bantu, expressando o *ubu* uma compreensão generalizada da realidade ontológica do Ser enquanto Ser, e o *ntu* assumindo formas e modos concretos de existência num processo contínuo (Castiano, 2010, p.156).

Ademais, enxergando, por sua vez, o ubuntu como princípio de vida e que ajuda a compreender as demasiadas situações sociais do mundo, temos o seguinte comentário de Nascimento (2017):

O ubuntu é o espírito ou princípio filosófico fundamental da vida do povo africano, sendo um conceito que compõe o reconhecimento do ser humano consigo mesmo e com os outros, por uma indelével experiência entre os homens, mulheres e o mundo em uma harmonia universal (Nascimento, 2017, p.327).

O ubuntu vai contra o pensamento de que é possível que uma pessoa viva só ou é humanamente sozinha. Nascimento e Botelho (2010) defendem que é por meio dessa perspectiva africana (a qual chamaremos também de afroperspectiva), com um pensamento coletivo, que conseguimos compreender a formação de uma sociedade em constante movimento.

Ressalta-se que não é a primeira vez que o pensamento ubuntuizado e ubuntuizador é discutido na sociedade. Há um discurso muito parecido encontrado nas ideias de Sócrates a respeito do cuidado de si e dos outros:

Tu ateniense, cidadão da maior cidade e mais célebre por sabedoria e poder, não te envergonhes de pensar em acumular o máximo de riquezas, fama e honras, sem te

preocupar em cuidar da inteligência, da verdade e da tua alma, para que se tornem tão boas quanto possível? (Platão, 2000, p. 88).

Outrossim, considerando um autor renomado brasileiro, Paulo Freire (1996) também nos ensina que um aluno aprende com seu professor, assim como o professor aprende ao ensinar o seu aluno. Perceba que o conhecimento nunca é visto de forma *top-down* (de cima para baixo), mas de *bottom-up* (de baixo para cima) ou no meio, em que todos estão diante de uma mesma posição de discussão.

A forma de pensar no coletivo também é encontrada na literatura francesa, como foi mencionado no início da introdução deste texto por uma escrita de Yves Vadé (1996), quando o autor relata que partimos para o campo da insensatez ao refletir contrário à ideia de que pensar em si próprio faz com que pensamos também no outro, pois somos um coletivo.

Por fim, considerando-se esse pensamento de que **eu sou porque nós somos**, entende-se que a filosofia ubuntu encontra-se intrinsecamente ligada às vivências na escola, em especial, as que contam com alunos surdos presentes, pois, para melhor avançar na educação inclusiva, o surdo precisa de suporte de toda a comunidade, assim, recebendo uma educação efetiva, colaborativa, em interação com todos.

Além disso, uma sociedade pode ser mais desenvolvida em relação aos aspectos de inclusão tendo o surdo também como o protagonista do construto histórico para um espaço para surdos, assim como também para não-surdos.

Uma Linguística Aplicada ubuntizada e ubuntizadora

A LA, por muito tempo, foi inadequadamente vista como aplicação da linguística. Esse equívoco conceitual remete ao próprio surgimento da área, em especial, na Segunda Guerra Mundial, quando soldados precisavam aprender a Língua Estrangeira (LE) de seus rivais. Dessa maneira, recebeu maior prestígio na LA o campo de ensino de línguas, com maior investimento em estudos sobre práticas e metodologias de ensino de LE e tradução.

Atualmente, a LA é vista como uma área de estudos que procura solucionar problemas ligados à sociedade, contando com as demasiadas áreas do saber (por exemplo a antropologia, a sociologia, a psicologia, a história, entre outras) por meio do uso da linguagem para realizar investigações científicas.

Trata-se de pesquisa aplicada no sentido de que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele, embora possa também contribuir para a formulação teórica como a chamada pesquisa básica. A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele (por exemplo, em empresas, no consultório médico, etc.) Pesquisa que focaliza a linguagem do ponto de vista processual. Coloca-se foco na linguagem da perspectiva do uso/usuário no processo da interação lingüística escrita e oral. Portanto, a teoria lingüística que interessa ao lingüista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção lingüística que definem o ato da interação lingüística (Moita Lopes, p. 22 e 23, 1996).

Essa interação lingüística ocorre por meio do uso da língua que é o veículo que faz movimentar/transitar as informações entre locutores e interlocutores que interagem no discurso dentro dos espaços, e quando isso acontece, utilizamo-nos da linguagem para resolver, esclarecer, fazer refletir sobre questões pertencentes aos âmbitos sociais, por exemplo, quando ajudamos nossos alunos a desconstruir o preconceito estrutural racista vigente em uma determinada sociedade. Dessa maneira, dizemos que a LA é transgressiva, mestiça, indisciplinar (Moita Lopes, 2006).

Nesse viés, para Silva (2002), existe então a Linguística Aplicada Crítica – LAC, que visa oferecer encaminhamentos a situações práticas que envolvem a língua e linguagem de maneira crítica, ou seja, de uma forma de pensar problematizador, repensando as questões indisciplinarmente, como nos apresenta também Pennycook (2006):

[...] a LAC [Linguística Aplicada Crítica] é bem mais do que a adição de uma dimensão crítica à LA. Ao contrário, possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo, ou a reprodução de alteridade, que até então não tinham sido considerados como de interesse da LA (Pennycook, 2006, p. 68).

Além disso, a LA é observada como um espaço transdisciplinar e comprometido com a visão ética (Scheifer, 2013). Dessa forma, partindo do pressuposto de que a LA possui como foco a solução de problemas por meio da linguagem e que se ancora na transdisciplinaridade, a filosofia ubuntu pode ser vista como mais um suporte teórico-epistemológico para que consigamos avançar nos estudos voltados para a sociedade.

Assim sendo, verificamos, neste trabalho, uma LA ubuntizada e ubuntizadora, porque é a forma de como a LA pode perpassar seus estudos voltados ao benefício de minorias (ou mesmo maiorias minoritarizadas) que ainda sofrem exclusão, principalmente em um espaço

micro, contando com os protagonistas situados em um determinado local (uma sala de aula, por exemplo).

Ressaltando a sociedade brasileira, destaca-se que os surdos ainda são submetidos às práticas de uma sociedade brasileira ouvintista (Skliar, 1998) e muito pouco, ou quase nada, inclusiva linguisticamente.

A teoria ouvintista se dirige na contramão da filosofia ubuntu, pois consiste em uma ideia de que as políticas públicas e linguísticas, os currículos, os parâmetros educacionais etc., sejam construídos por pessoas que não fazem parte de grupos minoritarizados. Essa construção geralmente se dá sem pensar de forma coletiva, isto é, junto com as minorias que usufruirão de tal **benefício**. Segundo Skliar (1998), esta é uma das razões que faz com que a educação brasileira para surdos ainda galgue passos curtos e insatisfatórios.

Por derradeiro, argumentamos em prol de uma LA ubuntuizada, que acolha quem dela se utiliza, e que torne o pesquisador atento, em suas observações, para as questões sociais diversas, tendo como foco a melhoria de um problema que talvez ele não esteja incluso, mas, sim, que esteja preocupado com o outro. É importante que haja esse sentimento de preocupação com o outro e com o coletivo, sobretudo considerando alguns dos principais problemas sociais da atualidade: discursos de ódio, xenofobia, desigualdade social, preconceito de várias ordens: de gênero, raça, religião etc.

Já o pensamento que guia para uma LA ubuntuizadora se dá quando o pesquisador procura evidenciar aqueles que vivem às margens, abrindo espaços para que também discutam sobre as temáticas que favorecerão pessoas que estão em um espaço de minoria, e novamente, o pesquisador talvez nem se beneficie diretamente, mas abrindo oportunidade às pessoas as quais buscam por uma Política Linguística (PL) que os acolha, assim, refletindo positivamente na sociedade/ao grupo que faça parte.

Eu sou porque nós somos: a importância da filosofia ubuntu na educação de surdos

[...] não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (Freire, 2006, p. 100)

Parece-nos que, quando ainda discutimos acerca de uma educação de surdos inclusiva na contemporaneidade, surgem sempre opções de escolhas entre os profissionais da

educação em: aprender a língua de sinais apenas para dar aula, ou aprender para se comunicar com o surdo, ou para compreendê-lo para realizar pesquisas acadêmicas, dentre outras. Contudo, não há, ainda, a compreensão de entender o sujeito surdo e sua língua para melhor entender a sua própria sociedade e ajudá-la em seu desenvolvimento de forma coletiva.

Para Campos e Bento (2022), ainda falta muito para que nosso país conte mais a história do surdo não apenas como uma minoria e sobre aqueles que apenas lutam para que sejam incluídos em nossa sociedade, mas que a história do surdo seja contada nos materiais escolares ou em pesquisas de outras formas.

Falta nosso país acolher a cultura do surdo de maneiras mais específicas e diversificadas, ou seja, fazer reflexões sobre como vivem os surdos negros, os surdos moradores de rua, como vivem as surdas negras LGBTQIAPN+, enfim, a compreensão do sujeito interseccional.

Os surdos devem estar implicados no sistema educativo como mestres, administradores, conselheiros e advogados da causa surda, e que o trabalho conjunto entre surdos e ouvintes tem que ser alimentado. (WFD NEWS, *apud* Skliar, 1997, p. 147)⁸.

Não há incentivos governamentais suficientes para que tais dados sejam pesquisados e expostos, na educação, através de materiais que circulem nas instituições de ensino. O que é presenciado são os cortes em pesquisas, destacando-se nas universidades públicas, assim, precarizando ainda mais a educação brasileira.

Considerando a ideia das autoras supracitadas, percebemos que a educação de surdos ainda tem que sobressair do peso que a teoria ouvintista representa na sociedade brasileira, e pela forma que é repercutida, em especial, nos currículos nos segmentos educacionais, sejam eles da educação básica ou na educação superior.

Verifica-se em Hernández (2013), Silva Júnior (2019) e Silva (2012) que os professores relataram os mesmos problemas de falta de formação tanto na graduação quanto na pós⁹, e de falta de suporte do governo para que eles pudessem se aperfeiçoar na língua de sinal e, por fim, atender aos surdos. Entretanto, o que acontece é a existência sempre de um suporte

⁸ Tradução nossa.

⁹ Em Silva Júnior (2019), destaca-se o fato de a professora possuir mestrado em Letras e, mesmo na pós-graduação, ter relatado dificuldades em ensinar surdos; isso porque, cursando a graduação e o mestrado, ainda não havia realizado leituras destinadas ao ensino para esse público.

dos outros alunos ou de um profissional da educação para que suas aulas ocorram, caso contrário, o surdo estaria sempre desatendido em sala.

Acreditamos que a cultura hegemônica existente na sociedade distorce o conceito de pluralismo brasileiro. Não devemos apenas limitar o pensamento sobre inclusão de como uma forma de beneficiar o surdo nos espaços institucionais, mas o Brasil deveria trabalhar com a educação sobre o dever de conhecer quem pertence o povo brasileiro, assim, talvez tenhamos avanços significativos nas questões socioeconômicas, étnicas, socioculturais e sociolinguísticas.

[...] a cultura hegemônica deixe de se considerar modelo de perfeição e passe a perceber que o pluralismo não significa inferioridade. Com esse novo olhar, não seria mais preciso que o sujeito surdo sofresse um atraso em seu desenvolvimento em decorrência da adequação ao modelo hegemônico; [...] logo, ressalta-se a importância do reconhecimento da diferença não como algo de menor valor em relação ao que é compartilhado pelos grupos hegemônicos, mas, sim, como algo intrínseco e singular do sujeito, pois é com base nessa diferença que o surdo se constitui (Cromack, 2004, p. 74).

Complementando a fala de Cromack (2004), constituindo a identidade surda em nosso país fora do contexto de apenas de luta de minoria em prol ao surdo, e ancorando-se na filosofia ubuntu, passaríamos a compreender as diversas características intrínsecas de nossa sociedade, e, dessa forma, avançaríamos juntos na inclusão de todos.

Para Correa (2022), é imperativo que ocorra o envolvimento de toda a sociedade e, quando estamos diante de um espaço micro, dos protagonistas de uma escola, por exemplo.

[...] o envolvimento da sociedade como um todo, em especial a comunidade escolar, é essencial ao processo de inclusão de pessoas com deficiência (PD). Para eles, é preciso que a população encontre meios que viabilizem o acesso de PD na sociedade como, por exemplo, a aprendizagem da Libras como uma segunda língua. Facilitando a interação com pessoas surdas (Correa, 2022, p. 109).

Finalmente, percebe-se nas pesquisas de mestrado que estamos utilizando (Silva, 2012; Hernández, 2013; Silva Júnior, 2019) e em grupos de discussões (até mesmo com docentes) de outras áreas, muitos profissionais de educação sabem da existência de leis que formalizam a Libras como uma língua brasileira, mas não compreendem que esta é a **língua brasileira**, não tendo noção básica sobre o seu funcionamento, o que torna a educação de surdos cada vez mais distante do que os surdos e toda a comunidade gostaria de tê-la.

Considerações finais

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (Freire, 1996, p. 70).

Este trabalho apresenta ideias iniciais sobre a presença da prática da filosofia ubuntu na educação de surdos no campo da Linguística Aplicada, e mostra que não estamos diante de considerações finais, mas criando um espaço para refletirmos sobre o tema. Que possamos, a partir dessas discussões propostas, compreender um pouco mais acerca da educação de nossos alunos surdos, em uma perspectiva mais crítica e colaborativa.

Verifica-se que a educação de surdos ainda continua sendo aquela que tenta acontecer por meio das oportunidades que traçam a vida acadêmica do surdo e dos profissionais da educação. Com esse contato, muitas vezes, o surdo ensina alguns comandos básicos em Libras em troca de um mínimo apoio em sala.

Percebe-se que não entendemos o surdo pelo fato desse sujeito fazer parte de nossa sociedade, mas por meio da necessidade de compreendê-lo ou ter que trabalhar com ele, em especial, nas escolas. A educação ainda falha em ver os surdos nos espaços educacionais, permanecendo a visão de que o ensino da Libras surge apenas quando o surdo fica/está presente.

A prática ubuntu é demasiada importante, para que consigamos pensar no outro, incluí-lo dentro de nossas perspectivas políticas, para que tenhamos uma sociedade justa e ética. E, infelizmente, essa prática ainda é a mais presente para arrastarmos uma tentativa de educação inclusiva no Brasil, em especial, nas escolas das redes públicas de ensino de Educação Básica.

Por fim, tratando-se de que o sujeito surdo é excluído majoritariamente da sociedade por não cumprir os requisitos linguísticos ouvintista, estamos diante de uma questão social que envolve a linguagem, dessa forma, percebemos que a LA e a filosofia ubuntu não resolverão este problema, mas que podem ser utilizadas para que críticas sejam criadas e que levem a sociedade brasileira a melhor enxergar o surdo, não apenas como um sujeito que luta para sua inserção no mundo, mas também como protagonista da construção da sociedade brasileira, e isso deve ser levado a ter mais representatividade nos espaços, destacando-se o escolar.

Precisamos urgentemente enxergar o surdo como parte integrante de nossa sociedade e colaborador da construção de nossa história como pessoas brasileiras, pois, enquanto isso não acontecer, nosso futuro ainda será problemático. Assim, finalizamos este texto com mais uma reflexão trazida por Paulo Freire, um dos melhores educadores ubuntizadores que tivemos em nossa história:

Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos” (Freire, 2000, p. 40).

Referências

CAMPOS, Sandra Regina Leite de; BENTO, Nanci Araújo. **Nem todo surdo é igual**: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos. Revista DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada, 38(1), 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-460x202257202>>. Último acesso em 25/01/2024.

CASTIANO, José P. Referenciais da Filosofia African - Em busca da Inter-subjetivação. Moçambique: Publicada pela Universidade de Desenvolvimento da Educação Básica na Província de Gaza. 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/108807202/Jose-P-Castiano-Referenciais-da-Filosofia-Africana-Em-busca-da-intersubjetivacao>>. Acesso em 13 de setembro de 2014.

CAVALCANTE, Kellison Lima. **Fundamentos da filosofia Ubuntu**: afroperspectivas e o humanismo africano. Revista Semiárido De Visu, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 184-192, 2020.

CORREA, Leonardo Neves. **Políticas Educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de Línguas Estrangeiras para alunos Surdos**. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CORREA, Leonardo Neves. **A democracia deliberativa atando e desatando nós nas políticas educacionais**: por um inglês inclusivo. Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo – SP, 2022.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. **Identidade, Cultura Surda e Produção de Subjetividades e Educações**: Atravessamentos e Implicações Sociais. Psicol. Cienc. Prof., Brasília, v. 24, n. 4, p. 68-77, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

HERNÁNDEZ, Tomás Armando Del Pozo. **Interação professor/aluno surdo na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. Programa de Pós-graduação em Letras – UFRR. Dissertação. Boa Vista - Roraima, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos

processos de ensino/aprendizagem de línguas. ed. Mercado de Letras, Campinas, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. **A ética filosófica ubuntu na sala de aula**: um debate sobre o racismo no futebol brasileiro. Revista *ideação*. Edição Especial. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise. Colonialidade e Educação. O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 14, p. 66-89, maio/out., 2010.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PLATÃO. Apologia. In. **Coleção Pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000

SCHEIFER, Camila Lawson. **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada**: um processo de desreterritorialização – um movimento do terceiro espaço. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013.

RAMOSE, Mogobe Bernard. **African philosophy through ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999

SILVA, Amanda de Melo. **A representação da Língua Brasileira de Sinais para os surdos no Prolibras em Roraima**. Programa de Pós-graduação em Letras – UFRR. Dissertação. Boa Vista - Roraima, 2012.

SILVA, Kléber Aparecido da. Internacionalização da Educação Sul Global: um diálogo com o prof. Kléber Aparecido da Silva. [Entrevista concedida a] Samuel de Carvalho Lima. **Revista Linguagem em Foco**, v. 14, n.1, 2022, p. 179-196. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8535>. Acesso em: 23/01/2024.

SILVA JÚNIOR, Antonio Lisboa Santos. **Metodologias no ensino de língua inglesa para surdos**. Curso de graduação em Letras – UFRR. Trabalho de conclusão de curso. Boa Vista - Roraima, 2016.

SILVA JÚNIOR, Antonio Lisboa Santos. **Construção identitária de uma professora de inglês na sua interação com alunas surdas**: da formação à atuação. Programa de Pós-graduação em Letras – UFRR. Dissertação. Boa Vista - Roraima, 2019.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: Um Olhar sobre as Diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. La **educación de los sordos**: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendonça: EDIUNC, 1997.

VADÉ, Yves. **L'émergence du sujet lyrique a l'époque romantique**. In D. Rabaté (Dir.). *Figures du sujet lyrique* (Perspectives Littéraires). Paris: PUF, 1996.

MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: (RE)PENSANDO POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS PARA ALÉM DO ACESSO

Cora Elena Gonzalo Zambrano
Marcus Vinícius da Silva

Considerações iniciais

É de amplo conhecimento que a Educação Básica é um direito fundamental previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88), garantido por lei para todos os cidadãos nascidos no território nacional. Seguindo esse mesmo princípio educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) e o Plano Nacional de Educação (2014–2024) preconizam e garantem que todos os sujeitos migrantes internacionais possuem os mesmos direitos dos cidadãos brasileiros¹⁰ no que se refere à educação.

Embora a Educação Básica já esteja assegurada por lei, infelizmente, na Legislação Brasileira, poucas são as discussões em torno das oportunidades igualitárias e obrigatórias de acesso ao Nível Superior, pois, conforme preconiza a CF/88, a oferta e matrícula de educação ao nível superior é segundo a capacidade de cada sujeito, portanto, sua disponibilização não é obrigatória tanto para brasileiros quanto para migrantes internacionais.

Segundo os dados do relatório do Observatório das migrações internacionais (OBMigra, 2020), a maioria dos alunos migrantes internacionais está matriculada no cenário brasileiro na etapa do Ensino Médio, correspondendo ao percentual de 62,3% de jovens migrantes, matriculados principalmente nos estados de São Paulo, Roraima, Paraná, Minas Gerais e Santa Catarina. Considerando ainda esse mesmo relatório, é importante mencionar que, de 2010 a 2019, houve um crescimento significativo e contínuo de migrantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, passando de 1.823 estudantes em 2010 a 7.189 em 2019, o que significou um aumento de 75% durante o período (OBMigra, 2020).

Quando analisados os números de acesso às universidades por parte do público migrante internacional, constata-se que a participação desse público na realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) teve uma tendência de aumento considerável entre os anos que compreendem 2013 e 2016, mas também houve declínio considerável no período

¹⁰ A Resolução n.º 1 de 13 de dezembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), trata do direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio e assegura a manifestação da cultura, dos costumes, da língua bem como de medidas de prevenção contra preconceito.

posterior de 2016 a 2019 (OBMigra, 2020). Já as matrículas de migrantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram crescimento contínuo, passando de 16.695 em 2010 a 23.216 em 2018, correspondendo a um aumento de 30% (OBMigra, 2020).

No entanto, nem todos os migrantes internacionais têm conhecimento das formas de acesso ao ensino superior brasileiro, conforme demonstra a Plataforma digital U-Report Uniendo Voces (2022). A pesquisa desenvolvida recentemente constatou que 75% dos migrantes de cidadania venezuelana não sabem o que é o ENEM; 3 em cada 4 pessoas ouvidas manifestaram o desejo de estudar em uma universidade no Brasil, porém desconheciam as formas de ingresso. No que tange à escolaridade, a investigação destacou que 55% dos participantes não possuem ensino médio completo e a maioria reside nos estados do Amazonas e Roraima (UNICEF, 2022).

Como é sabido, o estado de Roraima tem ocupado papel de destaque no cenário migratório nacional, considerada a porta de entrada dos sujeitos oriundos da migração de crise (Moreira; Borba, 2021) de cidadãos venezuelanos por estar localizado na fronteira com a Venezuela. Em 2022, conforme dados do Censo Escolar (Boa Vista, 2022) da rede municipal de educação, a capital do estado, Boa Vista, apresentou alta porcentagem de alunos migrantes na Educação Básica, sendo 18,6 % de origem venezuelana. Já na rede estadual de educação, Censo Escolar (Roraima, 2022), os estudantes venezuelanos correspondem a 10,4% do público regularmente matriculado em 2022, demonstrando um número significativo de estudantes internacionais nas redes públicas de ensino do estado e do município.

Conforme os dados apresentados pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2019), Roraima, apesar de ser o estado com a menor população do país, se iguala aos números estatísticos dos estados de São Paulo e Paraná, com a maior quantidade de migrantes na Educação Básica. Todavia, referente à Educação Superior, o estado roraimense apresenta um baixo número de ingressos. A Figura I corrobora essas afirmações.

Figura I — Matrículas de estudantes migrantes no Ensino Superior, segundo os estados da Federação



Fonte: OMMigra, 2020.

No Brasil, além das formas de ingresso tradicionais ao nível superior, seja por meio de vestibulares, ou da utilização da nota do ENEM por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), nos últimos anos, algumas universidades públicas passaram a destinar vagas afirmativas para refugiados e portadores de visto humanitário em processos seletivos específicos de ingresso à Educação Superior.

Contudo, consideramos que essas ações políticas e afirmativas são paliativas e não conseguem sanar os problemas de desigualdade existentes para o acesso e a permanência de migrantes internacionais nos diferentes estados brasileiros, haja vista que são ações isoladas de algumas IES. Nesse sentido, Rocha, Azevedo e Mendes (2021) argumentam ser necessária uma maior mobilização das IES públicas, assim como dos órgãos legislativos em prol do desenvolvimento de políticas públicas que garantam mais acesso, como também a permanência dos sujeitos em igualdade de condições.

Na esteira dessas reflexões e discussões, este capítulo tem o objetivo investigar como as duas universidades públicas roraimenses, Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Universidade Federal de Roraima (UFRR) têm (re)pensando o acolhimento linguístico e

educacional como políticas institucionais que promovam e garantam o acesso e a permanência de migrantes internacionais no estado.

Para tanto, este estudo se alinha teoricamente aos pressupostos da Linguística Aplicada Indisciplinar e Transgressiva (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), que problematiza questões relacionadas a grupos minorizados. No que tange ao arcabouço metodológico desta empreitada, utilizamos a abordagem qualitativa (Denzin; Lincoln, 2010), com pesquisa bibliográfica e documental, por meio da análise documentos, como: relatórios, portarias, editais e projetos de extensão, entre outros. Na próxima seção, discutiremos sobre algumas políticas linguísticas e educacionais no contexto migratório.

Políticas linguísticas e educacionais para acesso de migrantes internacionais à Educação Superior

Historicamente, o campo de problematizações das Políticas Linguísticas (PL) tem se debruçado em torno de questões imbricadas nas relações entre o poder e o funcionamento das línguas em variados espaços sociais, principalmente no espaço educacional. Nesse sentido, as PLs são responsáveis por regular e ditar o funcionamento linguístico nos espaços de interação de linguagem na sociedade, pois se tratam de importantes mecanismos de poder (Rodrigues; Nascimento, 2020). De acordo com Rajagopalan (2013, p. 21), a PL pode ser conceituada como:

[...] a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, de instâncias transnacionais maiores [...].

No entanto, no cenário brasileiro, infelizmente as PLs para o desenvolvimento de ações educacionais são bastante dispersas, especialmente quando consideramos a realidade multilíngue constitutiva do território nacional, onde circulam diferentes línguas, culturas e sujeitos em distintos contextos (Silva, Coutinho, Mello, 2021). Segundo os autores, esse movimento de dispersão de PLs têm sido um fator que permite múltiplos questionamentos teóricos, de diferentes ordens, principalmente quando se refere à implementação e consolidação de ações linguísticas e educacionais destinadas às comunidades específicas, como as de migração de crise.

Com relação ao desenvolvimento de políticas linguísticas e educacionais para o público oriundo de deslocamento populacional, a Lei de Migração (Brasil, 2017) apresenta a necessidade de criação e do desenvolvimento de políticas públicas com vistas à integração social e ao direito à educação da população migrante internacional. Por exemplo, no Artigo 3º, da referida lei, há importantes sinalizações quanto à necessidade de inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas, bem como o acesso aos serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social (Brasil, 2017).

Apesar disso, lamentavelmente, sabemos que a promulgação da lei por si só não garante ações de acolhimento concretas no que se refere aos direitos dos migrantes internacionais no Brasil, ficando a cargo de diferentes atores sociais a criação de políticas oficiais e ações concretas nas instituições de formação superior, tanto de acesso e de permanência, como também de revalidação de diplomas estrangeiros, entre outras demandas apresentadas por cidadãos migrantes.

Segundo o levantamento do Observatório das Migrações Internacionais (2023), em 2020, 50,1% dos migrantes internacionais que chegaram ao Brasil possuíam formação completa no nível médio, enquanto apenas 20,3% dos trabalhadores apresentavam nível superior completo (OBmigra, 2023). Tais dados corroboram a necessidade cada vez mais latente e urgente da implementação de políticas para garantir o direito educacional do migrante no Brasil.

Outra problemática recorrente diz respeito ao desconhecimento de informações sobre as formas de ingresso à Educação Superior no Brasil, assim como de conteúdos específicos de componentes escolares, como: Geografia e História do Brasil, pois muitos nunca estudaram nada com relação ao contexto brasileiro. Nesse sentido, muitos jovens migrantes acabam não se inscrevendo nas avaliações por não terem acesso e não conhecerem as formas de ingresso geral, como Vestibulares e ENEM. Além disso, há dificuldades com a modalidade escrita da língua portuguesa, haja vista que em muitos processos de ingresso se exige o conhecimento da norma padrão escrita do português brasileiro.

No âmbito das políticas educacionais para migrantes internacionais, é sabido que algumas IES brasileiras possuem políticas específicas para o acesso ao Ensino Superior por meio de processos seletivos diferenciados, regulamentados de acordo com critérios definidos

pelas próprias universidades, seguindo a autonomia didático-científica e administrativa de cada instituição de ensino.

Rocha, Azevedo e Mendes (2021) explicitam que existem muitas IES com ações afirmativas para migrantes internacionais e que as formas de ingresso variam conforme o entendimento de cada uma. Por exemplo, em algumas instituições existem editais específicos que exigem provas objetivas e/ou redação em língua portuguesa, enquanto em outras se solicita apenas uma carta de intenção do candidato migrante, entre outras formas, como o aceite da nota do ENEM.

Segundo os referidos pesquisadores, tais políticas caracterizam-se como ações de acolhimento educacional em prol da democratização do acesso do público migrante internacional às universidades. Porém, Rocha, Azevedo e Mendes (2021) sinalizam ser necessário sempre que as experiências sejam constantemente analisadas e (re)formuladas para permitir cada vez mais o acolhimento, de fato, desses sujeitos, bem como o oferecimento de ações de acessibilidade linguística, tanto para o ingresso quanto para a permanência dos migrantes nas universidades.

O que Rocha, Azevedo e Mendes (2021) chamam de acessibilidade linguística, nós entendemos neste capítulo como ações de políticas linguísticas, em consonância com a definição apontada por Maher (2013). Para a autora, as políticas linguísticas são intervenções que afetam a maneira como as línguas são utilizadas e transmitidas na sociedade. Em relação às PLs no contexto específico de migração, apesar de existirem alguns avanços no desenvolvimento de políticas linguísticas brasileiras, ainda são necessárias muitas ações que garantam os direitos dos sujeitos cuja língua materna não é o português.

No que tange às políticas educacionais desenvolvidas por algumas IES brasileiras, Gonçalves (2019) nos chama a atenção que existe, em alguns processos seletivos específicos para migrantes e refugiados, uma “tensão entre a promoção da língua portuguesa como meio de acesso ao direito à educação superior e a exigência da língua portuguesa para ingresso e permanência na Universidade” (Gonçalves, 2019, p. 203).

Nessa perspectiva, Silva (2023) argumenta que o tensionamento entre inclusão e exclusão do migrante no Ensino Superior está relacionada, infelizmente, à falta de diálogo entre os diferentes atores sociais no que se refere à elaboração, ao desenvolvimento e à consolidação de políticas linguísticas acolhedoras nos espaços universitários. O pesquisador afirma ainda que tais iniciativas são importantes mecanismos de acolhimento no âmbito da

formação superior, no entanto, quando conduzidas sem discussão com a comunidade científica, acabam se transformando em políticas linguísticas monolíngues marcadas por relações de saber-poder que remontam à colonialidade linguística (Quijano, 2010). Ou seja, que colocam uma língua como superior a outra no processo de aprendizagem. Nas palavras de Zambrano (2021, p. 107), essas ações políticas são:

[...] uma ação para incluir os vulneráveis sem deixar de controlar a ordem institucional guiada pela política do Estado-Nação e da língua como patrimônio, na qual a diversidade linguística dos migrantes forçados por sobrevivência é apagada, ao mesmo tempo que é negado o direito fundamental à educação àqueles recém-chegados ao Brasil sem proficiência em língua portuguesa. Desse modo, é necessário repensar e replanejar tal ação, levando em consideração os direitos linguísticos desses indivíduos, a meu ver, é necessário promover o pensamento fronteiro (MIGNOLO, 2013) para oferecer um acolhimento entre línguas [...].

No estado de Roraima, por exemplo, desde 2009, aproximadamente, recebemos cidadãos venezuelanos que se deslocam do seu país de origem em busca de melhores condições de vida e trabalho para o Brasil, tendo como principal porta de entrada a cidade de Pacaraima (Zambrano, 2021; Silva, 2023). Atualmente, podemos afirmar que houve significativos avanços no que tange à relação de ações educacionais e linguísticas no estado, principalmente por parte das instituições públicas de ensino superior, como a UFRR e a UERR.

No entanto, é cada vez mais urgente a necessidade do estabelecimento de diálogo profícuo inter-institucional e parcerias com órgãos das diferentes esferas políticas (municipal, estadual e federal) em prol de ações mais sólidas e concretas para o atendimento aos migrantes internacionais que garantam os direitos sociais, educacionais e linguísticos. Na próxima seção, apresentamos e refletimos sobre políticas institucionais relacionadas ao acesso e à permanência de migrantes na formação superior.

Do acesso à permanência de migrantes ao nível superior brasileiro: alguns apontamentos

Como mencionado anteriormente, várias IES têm realizado processos seletivos de ingresso específico para migrantes internacionais há alguns anos. Algumas dessas IES, a título de exemplo, já possuem políticas linguísticas e educacionais concretas, organizadas e

direcionadas para o ensino de português aos estudantes internacionais ingressantes por tais processos, como, por exemplo, vemos na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

No contexto formativo da UFPR, instituição localizada ao sul do país, Ruano (2019) explicita que identificou que os migrantes e refugiados internacionais ingressantes, embora contemplados com o acesso ao nível superior, ainda possuem inúmeras dificuldades no que se refere ao acolhimento, de fato, na instituição. Nesse sentido, a autora pontua a urgência do estabelecimento de políticas inclusivas mais concretas de acolhimento, desde aspectos que envolvem a aprendizagem linguística do português a aspectos relacionados à integração acadêmica nos espaços formativos.

Ruano (2019) sinaliza ainda que é preciso criar políticas educacionais e linguísticas que possibilitem não apenas o ingresso na universidade, mas também a permanência e a conclusão dos cursos. Para tanto, a autora propõe uma série de ações para garantia do acesso e, principalmente, da permanência desses estudantes, tais como: acolhimento linguístico, formação digital, concessão de auxílio-permanência, campanhas para a sensibilização da comunidade interna e aprimoramento do programa de acompanhamento ao migrante e ao refugiado.

No que se refere ao acolhimento linguístico propriamente dito, concordamos com a teórica quando pontua que é importante a ampliação e a popularização do conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no meio acadêmico e institucional da UFPR, com o ensino de português mais direcionado para demandas do público migrante e refugiado. Para isso, Ruano (2019) afirma que a área de Português como Língua Adicional (PLA) deve ser institucionalizada, por meio da criação e promoção de políticas linguísticas mais sólidas e robustas, tanto a nível de graduação quanto a nível de Pós-graduação, de modo a garantir o desenvolvimento linguístico desses sujeitos no aspecto formativo.

No mesmo viés, podemos dizer que no norte do país, especialmente no estado de Roraima, a situação nas IES não é muito diferente da relatada por Ruano (2019) no sul. Segundo Zambrano (2021, 2022) e Silva (2023), o acolhimento linguístico de estudantes migrantes na UFRR e na UERR ainda não é conduzido adequadamente, haja vista a ausência de políticas educacionais e linguísticas institucionais, principalmente no que se refere à problemática de ingresso e de permanência em cursos superiores. Entretanto, é possível perceber, segundo os autores, avanços significativos com oferecimento de uma série de ações de acolhimento de forma horizontalizada (Silva; Zambrano, 2021).

A UFRR, por exemplo, é a primeira instituição de nível superior no estado roraimense a implementar e fomentar uma importante ação de política educacional específica de ingresso para os sujeitos oriundos de uma migração de crise, o Programa de Acesso à Educação Superior para solicitantes de refúgio, refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade. O referido programa foi criado pela Resolução n.º 07/2018 CEPE/UFRR, a qual deliberou que as vagas remanescentes de processos seletivos de segunda graduação e transferência seriam destinadas a um novo processo específico para o público migrante internacional.

Sendo assim, posteriormente, em 2019, foram lançados dois editais para o público migrante, um para ingresso no segundo semestre do mesmo ano e outro para ingresso em 2020. No primeiro processo seletivo foram ofertadas 36 vagas em 7 cursos, já o segundo edital ofereceu 100 vagas em 18 cursos de graduação. No entanto, o certame foi cancelado pela Justiça Federal de Roraima, que determinou a suspensão do processo por meio de uma ação promovida pelo Ministério Público Federal (MPF), com a alegação de vantagem desproporcional em favor de determinado grupo de indivíduos. Cabe mencionar que, em março de 2024 foi publicada uma nova resolução que prevê o lançamento de novos processos seletivos a partir de 2024.2.

Ao analisar o artigo 5º da Resolução n.º 007/2018 CEPE/UFRR, Zambrano (2021) problematiza e questiona a exigência prevista para aferição da capacidade de comunicação em língua portuguesa por parte dos migrantes internacionais, sendo auferida por meio de uma redação escrita exclusivamente em norma padrão da língua portuguesa. Assim, para a autora, a exigência da proficiência em língua portuguesa é ponto negativo, haja vista que é eliminatório do processo, uma política linguística monolíngue explícita nos moldes do Estado-Nação. Destacamos que a nova resolução CEPE/UFRR Nº 097, de 25 de março de 2024, manteve os mesmos critérios estabelecidos no documento de 2018 em relação à obrigatoriedade da língua portuguesa.

De acordo com Zambrano (2021), tal exigência linguística corrobora a afirmação de Gonçalves (2019) sobre inclusão e exclusão, pois tal obrigatoriedade pode excluir alguns migrantes internacionais que desejam ingressar ao Ensino Superior, mas que não possuem ainda conhecimentos de língua portuguesa, limitando, assim, os direitos linguísticos dos migrantes.

Cabe destacar, ainda, que as referidas resoluções definem que os acadêmicos ingressantes são obrigados a cursar uma disciplina de Português Instrumental (ou disciplina

equivalente), por no mínimo um semestre letivo. Todavia, Zambrano (2021) e Silva (2023), advogam ser importante a oferta de disciplinas de PLA específicas para os acadêmicos migrantes que estudam na UFRR, como acontece em outras IES brasileiras, e não uma disciplina com caráter de português instrumental, já que o objetivo de ensino de cada uma é diferente.

Nesse direcionamento, concordamos com Leffa e Irala (2014) quando os autores explanam que o conceito de Língua Adicional (LA) é mais amplo, uma vez que a área é marcada pela concepção de acréscimo linguístico, de ampliação do repertório do sujeito aprendiz, e não uma ideia marcada pela dicotomia entre a língua materna e a língua estrangeira na perspectiva do Estado-Nação, que envolve relações de força e de poder. Já o conceito de Português Instrumental refere-se à utilização da língua apenas como um instrumento de comunicação, principalmente para leitura e interpretação de textos. A concepção de LA diz respeito à:

[...] adição de outra língua às línguas que o aluno já possui deve — idealmente — gerar uma convivência pacífica entre elas, sem atritos, pelo fato de que, em geral, atendem a objetivos diferentes. A língua adicional, por exemplo, poderá ser a língua do trabalho (receber hóspedes em um hotel, traduzir manuais, atender os clientes em um call center), do estudo (ler textos, preparar abstracts, pesquisar na internet) ou do lazer (cantar as músicas preferidas, jogar no tablet, ler um romance lançado no exterior). O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: (cantar as músicas preferidas, jogar no tablet, ler um romance lançado no exterior) (Leffa; Irala, 2014, p. 34–35).

O conceito de PLA, portanto, vai além da utilização da língua portuguesa como instrumento de comunicação ou um simples acréscimo linguístico para o repertório do sujeito aprendiz, pois se refere também à não hierarquização das línguas no processo de aprendizagem, englobando, assim, o respeito a diferentes culturas, línguas, sujeitos em prol de espaços linguísticos interculturais (Schlatter, 2015).

De acordo com Silva (2023) e Zambrano (2021), embora a UFRR seja a primeira IES do estado a propor formas de ingresso diferenciadas aos sujeitos migrantes de crise, ainda não existe, na instituição, um programa de ensino de PLA para esse público ingressante. No mesmo sentido, Silva (2023) sinaliza não haver, regularmente, a oferta de ações destinadas ao ensino de português para a população migrante residente no estado, isto é, uma política linguística institucional regulamentada e direcionada para a garantia de oferecimento de ações desde o ingresso até a permanência dos estudantes migrantes de crise.

Na mesma perspectiva, Adona (2022) ressalta que a maioria dos acadêmicos migrantes internacionais desse vestibular específico não conseguiu ter acesso ao requisito previsto por meio do edital, ou seja, de estudar pelo menos um semestre de disciplina de língua portuguesa ou equivalente linguisticamente. Após dois anos do ingresso do referido edital de 2019, somente dois acadêmicos haviam cursado uma disciplina de Português Instrumental, contudo apenas um conseguiu ser aprovado.

Outro importante ponto discutido por Adona (2022) é que 40% dos docentes que receberam migrantes internacionais no seu curso formativo não conheciam o programa de ingresso específico para esse público e, muito menos, a Resolução n.º 07/2018 CEPE/UFRR. A autora relata ainda que 80% dos professores desconhecem ações implementadas pela UFRR destinadas ao público em questão, demonstrando, assim, a falta de articulação entre ações de ingresso e permanência no que se refere ao acolhimento linguístico e educacional na UFRR.

Portanto, é possível depreender que a UFRR tem desempenhado um papel de protagonismo no que toca à implementação de ações educacionais de acesso ao nível superior para migrantes internacionais. No entanto, as práticas de acolhimento desenvolvidas infelizmente têm se resumido ao ingresso, pois não há ações específicas de integração e de acolhimento, especialmente linguístico dos acadêmicos, o que acaba contribuindo para altos índices de evasão desse público. Segundo Adona (2022, p. 95), os migrantes “[...] buscam na Educação Superior um mecanismo que lhes proporcione mudar sua qualidade de vida, mas diante dos obstáculos no país receptor muitas vezes abandonam o curso, seja de maneira formal ou simplesmente desistem de frequentar”.

Cabe esclarecer aqui que a evasão é um problema que atinge outros estudantes, não apenas os migrantes, mas também os alunos indígenas e não indígenas brasileiros em situação de vulnerabilidade econômica e social. Todavia, a pesquisa exposta por Adona (2022), por tratar de um público específico, revela que dos trinta acadêmicos migrantes contactados, apenas 11 estavam ativos nos respectivos cursos de graduação, 4 haviam trancado, 3 cancelaram, 3 abandonaram e 9 não responderam ao questionário da pesquisadora. Fato esse que demonstra e comprova a necessidade de acompanhamento desses estudantes para além do ingresso ao curso pretendido, haja vista que simplesmente a destinação de vagas em processo seletivo diferenciado, não garante, de fato, a conclusão do curso de nível superior.

Sendo assim, compreendemos que as políticas educacionais e linguísticas devem ser pensadas e desenvolvidas integradamente, principalmente refletindo sobre o ingresso e a

permanência como processos indissociáveis, que garantam ações de acolhimento mais amplas, passando por políticas linguísticas específicas que valorizem as línguas-culturas dos estudantes, ou seja, por políticas de acolhimento **entre línguas** (Zambrano, 2021). Ações essas que respeitem os direitos linguísticos dos migrantes, proporcionando o ensino da língua portuguesa sem colocá-la como a única ou mais importante do processo de aprendizagem.

Das ações linguísticas realizadas às ações em andamento na UERR e na UFRR

A UERR ainda não implementou nenhuma ação oficial relacionada aos processos seletivos específicos para ingresso de migrantes internacionais ao Ensino Superior, porém desenvolve uma série de projetos de pesquisa e de extensão que podem ser considerados ações de políticas linguísticas e educacionais, as quais não se limitam apenas ao ensino de língua portuguesa, mas sim que valorizam as diferentes línguas-culturas de migração.

Em 2024, por exemplo, a UERR lançou o processo seletivo de vestibular simplificado por análise curricular, oferecendo vagas remanescentes em nove cursos, nos *campi* da capital Boa Vista e de Rorainópolis, sul do interior do estado roraimense. Nesse processo, os migrantes internacionais tiveram as mesmas oportunidades que estudantes brasileiros por serem analisados os históricos escolares do Ensino Médio, considerando as notas obtidas em instituições do país de origem, apesar de serem escalas diferentes, foram realizadas as devidas conversões. Além disso, também foi considerado o componente curricular de **Castellano**, no lugar do de língua portuguesa, proporcionando assim um movimento analítico de equidade na análise curricular do referido processo.

Na UERR são desenvolvidos inúmeros projetos de pesquisa e de extensão destinados ao público migrante internacional, principalmente por docentes e discentes das áreas de Letras, Pedagogia, Serviço Social, Enfermagem, Direito, dentre outros. Nos últimos anos, também podemos encontrar trabalhos no âmbito da graduação e da pós-graduação, com disciplinas que visam o debate acerca da diversidade linguístico-cultural da população que reside no estado Roraima, contribuindo para o combate aos discursos de ódios e de xenofobia que circulam na sociedade (Silva, Zambrano, Costa, no *prelo*).

Os projetos de extensão mais importantes oferecidos nos últimos anos são: Migracidade (2022); Português Língua Adicional (desde 2021 oferta regular de cursos); Espanhol em contexto escolar (2021); Produção Textual para Imigrantes (2021); Português -

conversação para migrantes (2018); Português como Língua de Acolhimento (2018) e Português para Estrangeiros (de 2010 a 2017). Cabe salientar que nos cursos e oficinas destinados aos migrantes internacionais, existe a preocupação em abordar conteúdos relacionados à educação, explicando como funcionam os diferentes níveis educacionais e quais são as formas de ingresso em cada um deles.

No que se refere à matriz curricular, em 2019, o curso de Letras da instituição incluiu em seu currículo a disciplina obrigatória intitulada **Português como Língua Adicional** para tentar suprir a demanda de formação específica em português como língua não materna, cuja perspectiva teórica e metodológica difere do tradicional ensino de língua materna. Para Zambrano (2022, p. 13), diante da demanda do ensino de português para os migrantes que chegavam a Roraima, “o principal desafio foi a carência de formação específica na área de PLA”.

Outro componente curricular incluído no novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras, que passou a vigorar em 2024, foi o denominado **Abordagens metodológicas para o ensino de PLA**. Dessa forma, são duas novas disciplinas no currículo formativo, uma de viés mais teórico (Português como Língua Adicional, com carga horária 60 horas) e outra teórico-metodológica, com 30 horas de atividades práticas (Abordagens metodológicas para ensino de PLA, com carga horária total de 90 horas).

Portanto, é perceptível que a UERR vem avançando significativamente na atualização da matriz curricular para uma formação mais adequada às demandas contemporâneas dos professores da área de Letras. Apesar de atender poucos alunos migrantes internacionais, em nível de graduação e de pós-graduação e de desenvolver vários projetos importantes, a UERR tem se dedicado mais ao acolhimento do público externo por meio das ações de extensão universitária. Dessa forma, entendemos que a instituição tem avançado e se destacado em ensino, pesquisa e extensão em prol dos migrantes de crise, no entanto, ainda faltam políticas linguísticas e educacionais mais direcionadas para garantir, de fato, a presença de estudantes migrantes nos cursos de graduação e pós-graduação.

Na UFRR, as primeiras ações linguístico-culturais destinadas aos migrantes foram realizadas de forma horizontalizada desde 2017, ou seja, a partir de iniciativas isoladas de algumas unidades acadêmicas da instituição. De acordo com Silva (2023) e Zambrano (2021), a primeira ação específica para o público migrante foi o Projeto Acolher, projeto de extensão proposto pela UFRR em parceria e apoio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), das

organizações ACNUR e da IOM, as quais ofereceram diferentes ações, tais como: assistência jurídica, psicológica, social, aulas de yoga e de capoeira, bem como aulas de língua portuguesa.

Posteriormente, em 2018, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) também passou a ofertar cursos de Português para Refugiados¹¹, como uma forma de proporcionar uma formação de qualidade para os migrantes em situação de vulnerabilidade social e econômica que chegam ao Brasil pelo estado de Roraima. O curso foi aberto para a comunidade externa da instituição e ministrado por um bolsista do curso de Letras, conforme esclarece Zambrano (2019).

Todavia, é importante salientar que as ações desenvolvidas pelo Projeto Acolher, bem como pelo IsF naquele momento necessitavam de formação específica, haja vista que o ensino de português nessa perspectiva de acolhimento deve ser conduzido de uma forma diferenciada, devido à nova dimensão social que esse ensino exige por ser tratar de um público específico que não escolheu aprender o português de forma espontânea. Para Silva e Zambrano (2021), tais ações:

[...] careciam de uma formação específica, embora houvesse capacitações de curto tempo para os monitores, faltava uma formação mais ampla na área de PLE/PLA e PLAc; também era necessário discutir e refletir sobre esse novo viés para o ensino de português como acolhimento em Roraima, que contemplasse as especificidades do estado (SILVA; ZAMBRANO, 2021, p. 214).

No que se refere aos currículos formativos dos cursos de Letras da UFRR, destacamos a disciplina **Tópicos Especiais em Português como Língua Estrangeira** que era oferecida nos Projetos Políticos dos Cursos (PPCs) desde 2009. Tal componente curricular poderia contribuir com reflexões, assim como com a carência formativa no que diz respeito aos novos desafios de ensino de português para migrantes, no entanto, não era oferecida regularmente para os acadêmicos. Nas palavras de Silva (2023, p. 203):

[...] por coincidência ou não, a disciplina foi inserida no primeiro PPC do curso de Letras em 2009, no mesmo ano do surgimento dos primeiros fluxos migratórios de crise de cidadãos venezuelanos para o estado de Roraima. Entretanto, no ano de 2017, a disciplina foi modificada, ganhando uma nova ementa, mais ampliada teoricamente.

¹¹ Atualmente, o IsF continua oferecendo cursos de língua portuguesa para estrangeiros, embora suas ações e abordagens não sejam necessariamente destinadas ao público migrante, o programa tem atendido esse público em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Embora a ementa tenha sido ampliada, como argumenta o autor, infelizmente a disciplina ainda não abordava questões referentes aos fluxos de migração de crise. De acordo com Silva (2023), a grade curricular do curso de Letras sofreu uma considerável reformulação na última atualização. A disciplina **Tópicos Especiais de Ensino de Português como Língua Estrangeira** foi renomeada e transformada em **Ensino e Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira**, trazendo uma “[...] mudança de caráter da disciplina para um viés mais pedagógico ligado à sala de aula, pelo menos é o que se espera a partir da nova nomenclatura abordada [...]” (Silva, 2023, p. 252). Cabe destacar aqui que a disciplina passou a ser obrigatória na formação docente, o que sinaliza a preocupação com o contexto de migração de crise que se instalou no estado.

Portanto, é possível verificar que mesmo com ausência de políticas linguísticas oficiais na UERR e na UFRR, os docentes de ambas as instituições têm implementado uma série de ações de acolhimento linguístico destinadas aos sujeitos migrantes, desde cursos linguísticos específicos para a aprendizagem de português a ações destinadas ao acolhimento jurídico, psicológico, entre outros. No que tange ao acesso e à permanência na formação superior, ambas IES já apresentam passos expressivos para inclusão do migrante na formação superior, entretanto, é necessário e urgente o estabelecimento de diálogos e ações conjuntas para que, de fato, as instituições garantam a conclusão do processo formativo desses estudantes.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi trazer algumas reflexões e discussões a respeito da criação e do desenvolvimento de políticas linguísticas e educacionais de acesso e de permanência para migrantes internacionais no ensino superior brasileiro, especialmente de duas IES localizadas no estado de Roraima, a Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Conforme dados apresentados nesta pesquisa, a maioria dos migrantes internacionais está matriculada na etapa do ensino médio brasileiro e, parte deles deseja cursar nível superior nas IES públicas do Brasil, no entanto, muitos desses estudantes não têm acesso a informações sobre as formas de ingresso nas instituições, seja por meio do ENEM, seja por formas alternativas de ingresso, como processo seletivos específicos para essa população, de acordo com a regulamentação de cada universidade.

Aliado a esses dados, vemos cada vez mais a necessidade urgente e latente do planejamento de ações dialógicas entre diferentes entes públicos, sejam eles municipais, estaduais ou federais, para a implementação de ações concretas e eficazes capazes de garantir o direito educacional de ingresso e permanência do migrante internacional no cenário formativo brasileiro.

Ao analisarmos o contexto roraimense, verificamos que a UERR e UFRR têm implementado e desenvolvido uma série de ações de acolhimento linguístico para migrantes internacionais em situação de vulnerabilidade social e econômica. Docentes de ambas as universidades vêm promovendo políticas linguísticas e educacionais para o público migrante, entretanto, ainda isoladamente em algumas unidades acadêmicas.

Portanto, compreendemos que tais ações de acolhimento linguístico e educacional precisam ser ampliadas e implementadas institucionalmente, no sentido de garantir o acesso e a permanência desses cidadãos migrantes nas universidades roraimenses. Dessa forma, advogamos para que sejam criadas ações concretas e dialógicas nas IEs, em perspectiva plurilíngue, de modo a respeitar os direitos linguísticos da população migrante, ao mesmo tempo em que sejam oferecidas ações que garantam o direito de aprendizagem da língua de instrução, a língua portuguesa, sem que isso seja uma obrigação nem um critério eliminatório nos processos seletivos específicos de ingresso ao nível superior.

Referências

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Imigração e refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, L. S. **Relatório anual 2023**. OBmigra 10 anos: pesquisas, dados e contribuições para políticas públicas. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/Relat%C3%B3rio%20Anual%202023.pdf>.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GONÇALVES, J. S. S. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil: uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por migrantes forçados. **Línguas e instrumentos linguísticos**, nº 43, p. 192-2016, jan-jun 2019.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. (Orgs.) **Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

MOREIRA, B. J.; BORBA, H. O. M. Invertendo o enfoque das “crises migratórias” para as “migrações de crise”: uma revisão conceitual no campo das migrações. **Revista Brasileira de Estudos de População**, 38: p. 1-20, 2021. Disponível em: <<https://rebep.org.br/revista/article/view/1613>>. Acesso em: 14 maio 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84–130.

RAJAGOPALAN, K. Políticas Linguísticas: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, Christine; *et al.* (Org.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas–SP: Pontes, p. 19–42.

ROCHA, S. R. P.; AZEVEDO, R. S.; MENDES, G. M. L. Educação Superior para Refugiados: uma análise dos procedimentos de ingresso nas universidades brasileiras vinculadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 88 núm. 1, pp. 147-162, 2021.

RUANO, B. P. **Programa Reingresso-UFPR — Aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados**: ações de acolhimento. 446f. Tese (Doutorado em Letras). Curitiba, Paraná, — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SCHLATTER, M. **A construção de instrumentos de avaliação em PLA**. Idiomas sem Fronteira, Ministério da Educação, 2015.

SILVA, M. V. da. **Dispositivo Colonial e Ensino de Português como Língua de Acolhimento na Universidade Federal de Roraima**: entre discursos, saberes e poderes. Araraquara–SP. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2023, 269 p.

SILVA, M. V. da; ZAMBRANO, C. E.; COSTA, A. R. Dos discursos de ódio e xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades em Roraima. **Revista Linguística UFRJ**, no *prelo*.

SILVA, M. V. da.; COSTA, C. I.; MELLO, C. D. de. Políticas linguísticas autóctones e línguas indígenas em Roraima: o caso do povo Ye'kwana. **Revista Fórum Linguístico**, v. 18, n. 4, 2021, p.6894-6906.

SILVA, M. V. da; ZAMBRANO, C. E. G. Do Global ao Local no Ensino de PLAc em Roraima: por uma formação de histórias locais na Universidade Federal de Roraima. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 2, abr–jun., 2021, p-207-225.

UNICEF. **Apesar do desejo de cursar a universidade, 3 em cada 4 refugiados e migrantes da Venezuela ouvidos em enquête não conhecem o Enem**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/apesar-do-desejo-de-cursar-universidade-3-em-cada-4-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-ouvidos-em-enquete-nao-conhecem-o-enem>

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas**: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima. Belo Horizonte–MG. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021, 226 p.

ZAMBRANO, C. E. G. PLA na UERR: Panorama de Ensino, Pesquisa e Extensão. *In*: I Jornada de Linguística Aplicada em Roraima, 2022, Boa Vista. **Caderno de Resumos I JOLARR**. Boa Vista: Edição do autor, 2022. v. 1. p. 12–14. Link: <https://sites.google.com/view/iijolarr/caderno-de-resumos?authuser=0>.

INFÂNCIAS MIGRANTES E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACOLHIDA OU COMO TAPAR O SOL COM A PENEIRA

Laura Janaina Dias Amato

Considerações iniciais

Este trabalho parte de uma reflexão empírica desenvolvida desde 2015 em escolas públicas municipais localizadas em um município fronteiriço do Estado do Paraná.

Foz do Iguaçu pode ser considerada uma cidade privilegiada em termos turísticos, pois possui uma das sete maravilhas naturais do mundo - Cataratas - e uma das vinte e cinco maravilhas do mundo moderno - Itaipu Binacional. Além disso, está situada em duas fronteiras nacionais, sendo uma delas com grande fluxo de pessoas: Paraguai. Uma cidade que recebe cerca de 1 milhão de visitantes/ ano ¹², sendo muitos deles internacionais, e que apresenta uma diversidade linguística e cultural cotidiana.

Ademais, não podemos esquecer dos migrantes que fixam residência nesta cidade, que, conforme dados do governo, chegam a 95 diferentes nacionalidades¹³. Essa mistura cultural é perceptível na paisagem linguística regional (Silva, Santos, Jung, 2016) e invade comércios, escolas e outras instituições, tanto públicas quanto privadas. Nesse sentido, essa diversidade linguística e cultural traz questões que podem gerar conflitos, considerados negativos e positivos.

Em 2017, a prefeitura realizou o primeiro levantamento de estudantes migrantes matriculados nas escolas municipais e apresentou 372 (trezentos e setenta e duas) crianças em quarenta e uma das cinquenta e duas escolas da rede (Ribeiro, 2018). Segundo a autora, esse número corresponde “às famílias que já conseguiram providenciar a documentação brasileira necessária” (Ribeiro, 2018, p. 954), portanto podemos concluir que o número poderia ser muito maior do que o indicado. Este primeiro levantamento revelou também a presença de catorze nacionalidades, presentes em todas as séries escolares.

¹² Conforme página do governo federal, as Cataratas do Iguaçu receberam em 2022 mais de um milhão de visitantes(<https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/noticias/parque-nacional-do-iguacu-recebe-quase-1-5-milhao-de-pessoas-e-dobra-numero-de-visitas-em-2022>).

¹³ <https://www.h2foz.com.br/geral/95-nacionalidades-foz-do-iguacu/>

Em 2019, novo levantamento fora realizado (Amato; Santos, 2024) e pode-se perceber nesses dois anos um aumento de 66% na matrícula. Novamente aqui nos limitamos exclusivamente às marcas nacionais e à indicação do país de nascimento, ignorando crianças de segunda geração ou nascidas no Brasil, porém educadas em outros países. Cabe destacar que essa informação é pertinente, pois conforme as autoras mostram (op. cit., 2024, p. 260) há um grande número de pais de crianças que é paraguaia e, portanto, supõe-se que falam espanhol e/ou guarani em suas casas, sendo esta a língua primeira ou de convívio das crianças. Outro ponto que merece destaque é o aumento de nacionalidades indicadas, indo para 25 nacionalidades diferentes.

Observa-se então que a diversidade presente no município – motivo de orgulho e propaganda para a cidade – também encontra-se presente nas escolas. Porém, quando o multilinguismo está fora das instituições e não afetando diretamente o funcionamento **normal** delas, ele é celebrado. A presença de várias línguas, várias culturas em um espaço escolar não planejado para atender a diversidade, poderá ser de grande prejuízo para o aprendizado de todos.

Este trabalho visa discutir os aspectos acima expostos, analisando as políticas adotadas pelo município para o acolhimento da diversidade e dos migrantes, assim como oferecendo propostas possíveis de intervenções que visam otimizar o trabalho de docentes que atendem a este público.

Quem são os migrantes atuais?

Todos devemos concordar que a migração não é fenômeno novo e que, no Brasil, a migração esteve presente desde o período colonial, afinal, a língua portuguesa não é a língua nacional por acaso, mas sim pela forte invasão portuguesa iniciada no século XVI. Conforme dados historiográficos, a partir de 1870, período pós independência, temos uma primeira grande onda migratória com a presença de portugueses, espanhóis, italianos, alemães e japoneses em partes não colonizadas do território e portanto, estabelecendo-se em diversas regiões do país.

Durante esse período, a interdição do tráfico transatlântico de escravizados e a subsequente abolição da escravidão incentivaram a migração, motivada pela necessidade de substituir a força de trabalho escrava, que representava uma proporção significativa dos

trabalhadores agrícolas do país (Paiva; Leite, 2014). A partir do declínio do Império e do advento da República, o Brasil passou a promover ativamente a imigração para o seu território, com o objetivo de colonização e desenvolvimento econômico. Os migrantes, predominantemente de origem europeia, enxergavam oportunidades para estabelecer uma nova trajetória econômica no Brasil, migrando para o país a partir da segunda metade do século XIX e adentrando o século XX.

Nas décadas de 1980 e 1990, em decorrência das adversidades econômicas nacionais, observou-se um movimento migratório inverso, com centenas de milhares de brasileiros em busca de melhores condições de vida em terras estrangeiras. Na tabela 1 podemos observar as nacionalidades e as ondas migratórias crescentes no Brasil.

Tabela 1. Imigração para o Brasil, por nacionalidade e períodos.

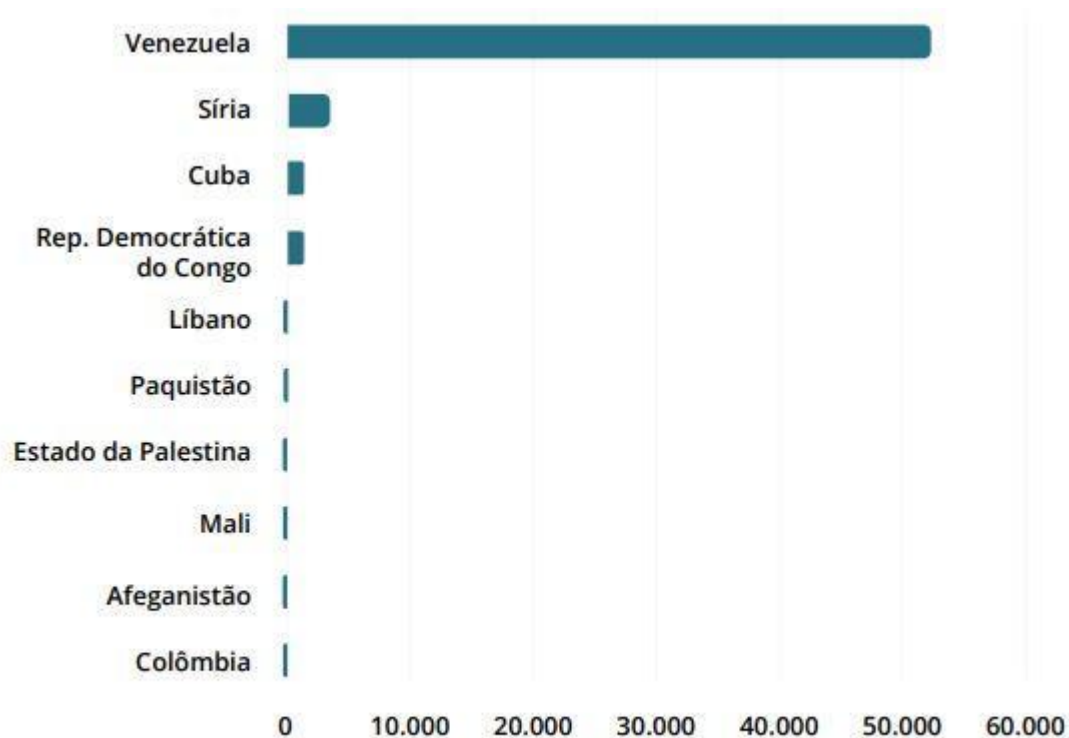
Períodos e Nacionalidades	1884 - 1893	1894 - 1903	1904 - 1913	1914 - 1923	1924 - 1933	Total
Alemães	22.778	6.698	33.859	29.339	61.723	154.397
Espanhóis	113.116	102.142	224.672	94.779	52.405	587.114
Italianos	510.533	537.784	196.521	86.320	70.177	1.401.335
Japoneses	0	0	11.868	20.398	110.191	142.457
Portugueses	170.621	155.542	384.672	201.252	233.650	1.145.737
Sírios e Libaneses	96	7.124	45.803	20.400	20.400	93.823
Outros	66.524	42.820	109.222	51.493	164.586	434.645
Total	883.668	852.110	1.006.617	503.981	713.132	3.959.508

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2000).

Este padrão migratório sofreu uma inflexão no novo milênio, com a recuperação econômica do país atraindo populações de diversas origens ao Brasil.

Com um grande salto histórico e chegando aos anos 2000, observamos que a migração ainda continua sendo um fenômeno corrente, cujo impacto social ainda é pouco explorado. Um ente que está sempre atento às migrações, consolidando e analisando os dados é o OBMigra, o Observatório das Migrações Internacionais, criado em 2013 através de um termo de cooperação entre o Ministério do Trabalho (MTb), por meio do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e a Universidade de Brasília (UnB). Em janeiro de 2019, o OBMigra passou a cooperar diretamente com o Ministério da Justiça e Segurança Pública. Desta forma, temos 10 anos de dados do fluxo migratório recente, incluindo a migração haitiana, ocasionada pela tragédia natural de 2010. Outro aspecto que merece muito destaque nos últimos anos é a vinda de migrantes venezuelanos para o Brasil, devido à grave crise econômica que assola o país e ao cerceamento de direitos fundamentais de alguns cidadãos. O gráfico 1 abaixo mostra o número de refugiados reconhecidos na última década,

Gráfico 1 - Número de refugiados reconhecidos entre 2013-2022



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal (STI-MAR) e da Coordenação Geral do Comitê Nacional de Refugiados CG CONARE, 2022.

Nota-se que esse gráfico não apresenta os números dos haitianos e pode também ser subestimado o número de venezuelanos, tudo isso devido a uma legislação específica que concede o *status* de visto humanitário para o cidadão haitiano e não de refugiado, assim como para os venezuelanos que podem solicitar a residência, seguindo os critérios da Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 19, de 23 de março de 2021.

Porém esses dados ainda não respondem nossa pergunta, que é: quem são os migrantes atuais? Segundo informações disponíveis em Cavalcanti, Oliveira e Silva (2023), os migrantes e refugiados no Brasil são em sua maioria homens (p.32 e p.78), jovens (p.28 e p.79), sendo que 40% dos brancos deste grupo está no mercado formal de trabalho (p. 56) - em contraposição com a população indígena e negra que praticamente não tem acesso ao mercado formal laboral -, com um rendimento médio que vai sendo subtraído a cada ano (p.61) e com formação até o Ensino Médio (p. 57). Outro aspecto que merece nossa atenção é o aumento da vinda de crianças e adolescentes na última década, conforme apresentado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de registro de crianças e adolescentes para todas as classificações, segundo faixa etária



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SisMigra) 2023.

Esse gráfico traz uma importante constatação: há um exponencial aumento de jovens em idade escolar que migram para o Brasil, havendo uma pequena queda durante a pandemia, mas retomando o crescimento logo após a reabertura das fronteiras. É interessante observar que a migração juvenil manteve-se estável até 2017, crescendo, em todas as faixas etárias, a partir de meados de 2017. Essa data é importante, pois marca a promulgação da Lei da Migração - nº 13445 - a qual amplia o escopo da antiga lei, conhecida como Estatuto do Estrangeiro.

A Lei da Migração traz como um dos seus princípios e diretrizes, “XVII - proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante”; exposto no artigo 3º da lei. Diferentemente do que era abordado, a criança migrante agora também tem direito à proteção dos seus direitos, como acesso à educação, à saúde, ao lazer, entre outros que a Constituição Federal promulga.

O gráfico 2 nos apresenta como dado a interpretação possível do reconhecimento de crianças e adolescentes como seres de direito após a vigência da Lei da Migração, mas outro dado que ela nos aponta é ao fato de que esses migrantes em especial sempre foram considerados migrantes de crise. Segundo Black e Collyer (2014), “o enclausuramento

daqueles que perderam o controle sobre a decisão de migrar em razão de um perigo potencial”, são migrantes imobilizados. Quando aliamos essa definição aos menores de idade, observamos que todos eles perderam a decisão de migrar, pois quem decide por eles é algum outro responsável legal.

Ou seja, esse jovem é deslocado, é imobilizado em seu país de origem e no seu país de chegada, intensificando ainda mais a crise - interna e externa - a qual esse sujeito passa. Crise interna, pois não sabemos ou mensuramos os impactos psíquicos que estes jovens têm ou desenvolverão; externa pois faz-se necessário a criação de estratégias e ações de acolhida em ambientes socioeducacionais, locais de maior convivência de crianças e jovens.

Nesse sentido, podemos dizer que os migrantes são de (estão em) crise, são jovens que precisam integrar-se em uma nova sociedade e cultura escolhida por um outro. São menores que precisam de máxima proteção e atenção, como diz a lei, e os quais muitas vezes são esquecidos das ações específicas de gestores públicos. Afinal, é um público silencioso e silenciado.

Que ações foram feitas para os migrantes jovens?

Desde 2017, a prefeitura municipal de Foz do Iguaçu faz um acompanhamento indireto dos estudantes migrantes regularmente matriculados no Ensino Fundamental I. Este acompanhamento foi realizado em parceria com o grupo de pesquisa Linguagem, Política e Cidadania (UNILA/CNPq), o qual propôs ações formativas de docentes e o acompanhamento escolar dos discentes através de levantamentos de dados quali e quantitativos. Cabe destacar que somente neste período foi feito o primeiro levantamento das matrículas de estudantes, no qual foram registradas 372 (trezentos e setenta e duas) crianças de catorze nacionalidades diferentes e presentes em 41 (quarenta e uma) escolas da rede (Ribeiro, 2018). Com esses dados e sabendo que a metodologia utilizada vincula a língua ao Estado-Nação, dado este que invisibiliza milhares de falantes cuja identidade e primeira(s) língua(s) não correspondem à língua oficial do Estado, registrado no seu nascimento.

Vincular a língua ao Estado-Nação nos remete a uma ideia romântica herderiana de UMA língua, UMA cultura, UMA nação, o qual foi propício durante os séculos XVIII e XIX o estabelecimento de fronteiras entre países e grupos étnicos europeus. Fronteiras essas que sabemos serem imaginárias e arbitrárias e, por isso, não revelam a diversidade linguística

presente, por exemplo, em uma escola fronteiriça. Assim, saber qual a variedade de línguas em uma escola não pode ser mensurado com a nacionalidade, contudo é possível ter um breve panorama que as instituições apresentam em contexto fronteiriço.

Isso exposto, o grupo de pesquisa Linguagem, Política e Cidadania propôs formações específicas para os docentes da rede municipal, para que estes desenvolvam estratégias e mecanismos de acolhida para crianças migrantes. O projeto denominado Pedagogia de Fronteiras (Tallei; Amato, 2020) teve como objetivo principal propor um programa que considerasse o contexto de trabalho docente, sensibilizando-as para questões centrais presentes em um espaço fronteiriço. Assim, etapas como, levantamento demográfico, análises documentais, encontros com gestores e docentes foram feitas para se pensar em oficinas que beneficiassem a todo corpo escolar.

Ao final do projeto, tivemos dois grandes sucessos: (a) a elaboração de um documento orientador e protocolo de acolhimento para crianças migrantes, com o envolvimento da escola e da secretaria municipal de educação e (b) o encaminhamento da proposta da inserção do ensino de língua espanhola nas escolas municipais; ação essa já em andamento em escolas de tempo integral e em algumas escolas de carga horária estendida.

A partir da inserção de um protocolo de acolhimento, as escolas municipais puderam cumprir etapas específicas, tais como saber a língua e a origem da criança e de seus responsáveis; também poderiam acionar a Secretaria Municipal de Educação para um acompanhamento mais próximo, havendo dificuldade de comunicação e também ações permanentes de acolhimento, tais como:

Atividades e projetos contra preconceito e xenofobia; aulas/atividades interdisciplinares para desenvolver a compreensão e interação em língua portuguesa (Recomenda-se também parceria com a UNILA para atuação de estudantes estagiários(as) do curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras; - Acompanhamento da inserção e progressão escolar); diálogo com pais ou responsáveis para verificar se está sendo feito acompanhamento escolar; Ações realizadas em parcerias com as comunidades de imigrantes e refugiados(as). (Secretaria, 2020, p. 4-5).

Destaca-se também a inserção da língua espanhola no currículo escolar. Com a presença do espanhol no ambiente escolar, as crianças falantes desta língua como língua materna, sentem-se identificadas com o ambiente e assim mais propícias a aprender e se engajar e motivar nas aulas. Apesar das aulas serem somente para as turmas iniciais do Fundamental I, a presença da língua na escola desencadeia uma motivação, na qual a

comunidade acaba se envolvendo e assim o sentimento de pertencimento floresce e com isso as práticas educativas são facilitadas, extrapolando o ensino em sala de aula, incluindo a família daquela criança.

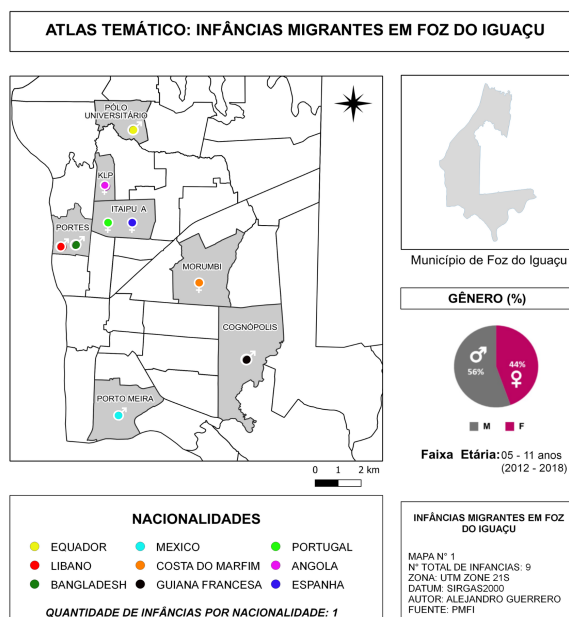
Por isso, encorajamos que escolas com migrantes falantes de espanhol e com aulas em espanhol no seu currículo optem por práticas translíngues, pois segundo Canagarajah (2013), a abordagem translíngue faz com que os falantes usem de todo seu repertório, as suas **línguas** para se comunicarem, pois entendem que a comunicação é a co-construção de um significado. Assim como o autor, García e Wei (2014) propõem que devemos reconsiderar nossas noções de **língua** e bilinguismo, bem como repensar nossas abordagens educacionais, especialmente na educação bilíngue, através da lente do conceito de translanguajamento. Elas defendem que o termo translanguajamento vai além da ideia de duas **línguas** separadas e oferece uma maneira de compreender as complexas práticas linguísticas de falantes que estão imersos em diferentes contextos socioculturais e semióticos, interagindo com uma ampla gama de interlocutores.

A partir dessa visão, apoiamos a inserção de novas visões e perspectivas conceituais de ensino de língua e da própria língua. Tal concepção, de uma nova proposta de ensino de língua, também está presente na resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre o direito à matrícula de crianças migrantes, refugiadas, solicitantes de refúgio e apátridas na Educação Básica pública brasileira. A resolução conversa em alguns pontos com o protocolo do município de Foz do Iguaçu, como a capacitação dos profissionais da escola para a inclusão deste público; contudo ela traz também a perspectiva da inserção do português como língua de acolhimento. No inciso VI do artigo 6º, a resolução estabelece que as escolas devem ofertar o ensino de PLAc para os estudantes que tiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. Destaca-se, contudo, que não temos diretrizes nacionais para o ensino de PLAc, nem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou em qualquer outro documento específico no Estado do Paraná.

Atualmente, Foz do Iguaçu conta com aproximadamente 805 crianças migrantes, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação, sendo as maiores nacionalidades presentes a paraguaia e venezuelana, respectivamente. Claramente observamos um aumento nos números de crianças migrantes, assim como o acompanhamento e aplicação do protocolo de acolhimento.

Podemos observar também que há espaços geográficos específicos para algumas nacionalidades. Em 2023 foi feito um mapeamento com os números de 2022 e conseguimos ver graficamente onde essas infâncias migrantes estão no município. No mapa 1 podemos ver as nacionalidades com menor número de representantes:

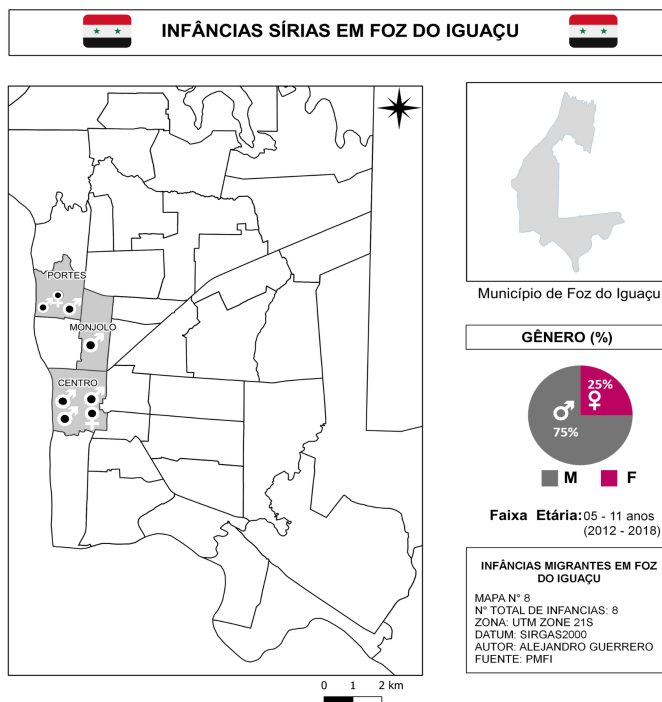
Mapa 1 - Atlas temático



Fonte: arquivo próprio

A questão geográfica é importante, pois é possível pensar ações e estratégias específicas de acolhida em bairros e regiões do município. No mapa 2, por exemplo, observamos que há uma comunidade falante de árabe, cujas ações e formações devem ser diferenciadas em relação à língua espanhola.

Mapa 2 - Atlas temático

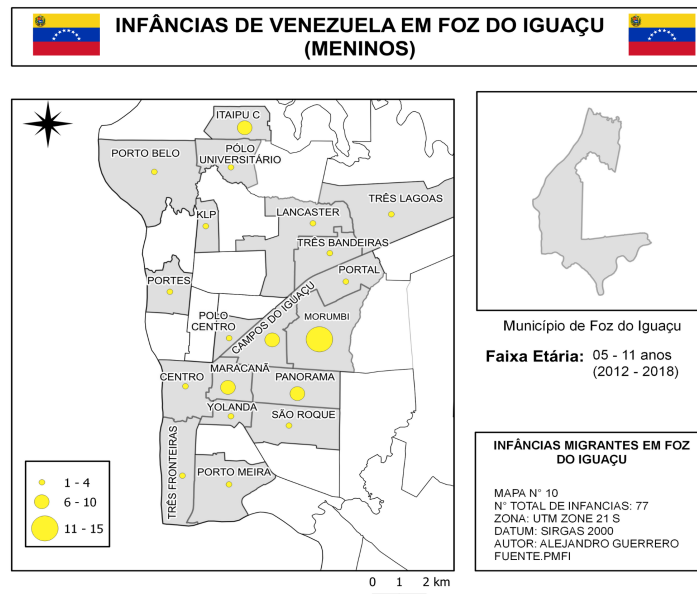


Fonte: arquivo próprio

Esses dois mapas dão um breve exemplo de como podemos pensar a infância migrante no município e especificamente a formação de docentes tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, pois sabemos que em determinada região há a prevalência de estudantes de uma nacionalidade e, possivelmente, uma língua materna específica.

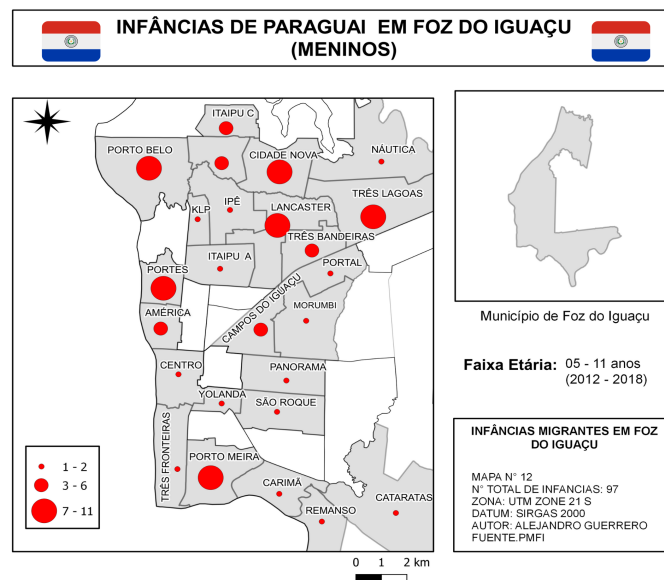
Os mapas 3 e 4 nos dão um exemplo oposto ao apresentado no mapa 1. Enquanto temos nacionalidades com poucas representações, paraguaios e venezuelanos estão em maior número. Nacionalidades estas que historicamente trazem para o município o maior número de crianças migrantes, desta forma, não é dado novo ou atual, pois a presença dessas nacionalidades e conseqüentemente dos idiomas destas crianças é marcado oficialmente desde 2017.

Mapa 3 - Atlas temático



Fonte: arquivo próprio

Mapa 4 - Atlas temático



Fonte: arquivo próprio

Nos mapas 3 e 4 são apresentados somente os dados dos meninos venezuelanos e paraguaios, pois o número elevado de crianças não nos permite inserir os dois gêneros. É possível observar que há algumas regiões e bairros do município onde há um número maior de crianças migrantes e que possivelmente tenham o espanhol como primeira língua, levando

então essa especificidade linguística e cultural tanto para as escolas quanto para as outras localidades que frequentam.

Considerações vindouras

Tendo em vista o abordado e os dados apresentados, observamos que, apesar das políticas específicas municipais, ainda não conseguimos implementar uma política que de fato valorize o multilinguismo e que reconheça e valorize a diversidade em todos os seus aspectos. Conforme Zambrano e Reinoldes (2021, p. 199)

Conforme aponta Altenhofen (2013), há diferentes ações de políticas linguísticas para línguas em contexto de minoritarização: umas envolvem passividade e silêncio, outras de promoção efetiva das línguas dos grupos minoritarizados. Para o autor, são dois conjuntos de políticas: um conjunto a favor da diversidade linguística, que favorece o plurilinguismo; e outro conjunto contra essa diversidade de línguas e a favor do monolingüismo.

As políticas implementadas, por mais que busquem uma diversidade, ainda tentam impor um monolingüismo nacional, baseados na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, o qual evoca o ensino em língua portuguesa, destinando somente às comunidades indígenas a possibilidade de ensino em suas línguas maternas. Tal possibilidade reforça o caráter monolíngue escolar, o qual exclui comunidades minoritarizadas, tais como as crianças migrantes nessas escolas.

Outro ponto que merece consideração é a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020, a qual dispõe sobre a matrícula de crianças migrantes, refugiadas e apátridas, além de estabelecer diretrizes específicas que as escolas devem cumprir para acolher crianças migrantes. Entre as ações propostas no artigo sexto há a “IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiveram pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa” (Resolução, 2020).

Também encontramos neste mesmo documento, no artigo primeiro, a seguinte informação: “§ 6º O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento” (Resolução, 2020, grifo nosso). Conforme esse documento há o respeito pela cultura e língua materna da criança

migrante, dando possibilidades para que o mesmo se expresse em sua própria língua e que difunda a sua cultura e seu modo de pensar e viver na sua comunidade escolar. Além disso, tal documento expressa a necessidade de formação de todo o corpo escolar para que esse saiba incluir de fato uma criança migrante, com todas as suas peculiaridades.

À vista disso, advogamos aqui uma formação que permita a inclusão de todos e que esta seja de fato algo pertinente e que respeite e promova a diversidade linguístico-cultural do espaço escolar e que favoreça o multilinguismo através de práticas translíngues, para que toda a escola se torne um lugar de acolhida para todos os migrantes. Pois também concordamos com Anunciação, Carmargo e Lopez (2021, p; 216), quando afirmam que defendem “(...) uma perspectiva crítica de PLAc que compreende como essencial que o(a) aluno(a) possa se posicionar em relação ao que necessita/deseja”. Portanto, pensar o ensino de PLAc para crianças envolve ouvi-las e respeitá-las como sujeitos completos.

Referências

AMATO, L. J. D.; SANTOS, M. E. P. Reflexões sobre um currículo de acolhimento a alunos do Ensino Fundamental I em contexto multilíngue e multicultural de Fronteiras. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 17, n. 30, p. 238–269, 2024. DOI: [10.48075/rtm.v17i29.31851](https://doi.org/10.48075/rtm.v17i29.31851). Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/31851>. Acesso em: 21 fev. 2024.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M.; CARMARGO, H.R. E.; LOPEZ, A. P. A. Pressupostos teórico-metodológicos de um material didático decolonial, multilíngue e multinível para o ensino de português como língua de acolhimento no Brasil. In: BIZON, A.C.C.; DINIZ, L.R.A. (Org.) **Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar**: pesquisas sobre questões emergentes. Campinas: Pontes, 2021.

BLACK, R & COLLYER, M. 'Populations 'trapped' at times of crisis', **Forced Migration Review**, no. 45, pp. 52-56., 2014.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge, 2013.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: **Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

DA SILVA, I.; PIRES SANTOS, M. E.; JUNG, N. M. Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 4, p. 1257–1277, 2016. DOI: [10.14393/DL27-v10n4a2016-4](https://doi.org/10.14393/DL27-v10n4a2016-4). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/34798>. Acesso em: 21 fev. 2024.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

PAIVA, A. L. B.; LEITE, A. P. M. R. Da emigração à imigração? Uma análise do perfil migratório brasileiro nos últimos cinquenta anos. **Revista Ars Histórica**, (7), 1-20, 2014.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de novembro de 2020, Seção 1, p. 61.

SECRETARIA Municipal de Educação; Grupo de Pesquisa Língua(gem), Política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração LatinoAmericana (UNILA). **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação da cidade de Foz de Iguaçu-SEED, 2020.

RIBEIRO, S. B. C. Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 940–973, 2018. DOI: [10.14393/DL34-v12n2a2018-9](https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-9). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40327>. Acesso em: 21 fev. 2024.

TALLEI, J.I.; AMATO, L. J. D. La formación permanente de docentes en escuelas de frontera sob el paradigma sentipensante. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação** Porto Velho, v. 07, p. 1284-1297, jan./dez., 2020.

ZAMBRANO, C.E.G.; REINOLDES, M. Reflexões sobre políticas de línguas e decolonialidade em contexto de migração forçada. In: BIZON, A.C.C.; DINIZ, L.R.A. (org) **Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar**: pesquisas sobre questões emergentes. Campinas: Pontes, 2021.

O CENÁRIO EDUCACIONAL RORAIMENSE EM TEMPOS DE MIGRAÇÃO: ENSINO/ACOLHIMENTO EM UMA PERSPECTIVA HÍBRIDA, TRANSLÍNGUE E TRANSCULTURAL

Raimundo Nonato Régis Neto
Cora Elena Gonzalo Zambrano

Introdução

Localizado na fronteira com dois países de línguas e culturas diferentes (o espanhol da República Bolivariana da Venezuela, localizado a oeste e noroeste do estado; e o inglês da República Cooperativa da Guyana, a leste e nordeste), Roraima, bem como o sistema educacional local, sempre foi propício a receber alunos migrantes, exatamente por sua configuração transfronteiriça e o próprio contexto de formação miscigenada de sua população. Nos últimos anos, porém, a demanda de migração tomou proporções nunca experienciadas e a rede de ensino pública viu-se obrigada a absorver abruptamente um público ainda mais diversificado, ao que tange historicidades, culturas, línguas e identidades, especialmente os estudantes advindos do país vizinho, Venezuela, em situação de crise política-social.

Entretanto, o que percebemos é que o estado não se encontrava – como ainda não se encontra – preparado para atender de forma acolhedora aos sujeitos de culturas e línguas diferentes, seja de forma isolada, ao nos referirmos à formação de professores, ou ampla, quando nos atemos às políticas de acolhimento nos diversos âmbitos dos serviços públicos (Zambrano, 2021). O sistema educativo, em geral, ainda atua sob o mito do monolinguismo (Cavalcanti, 1999), dando ênfase ao ensino do português padrão e à sobreposição da cultura local. Além disso, pairam as práticas colonialistas nas salas de aula, supervalorizando a concepção eurocêntrica da língua e do ensino desta em detrimento da superdiversidade (Vertovec, 2007) presente em nossa sociedade.

Para analisarmos como vem ocorrendo o acolhimento linguístico-cultural (Zambrano, 2021) nas salas de aula, recorreremos à pesquisa de campo, utilizando a Escola Estadual Cívico-Militar Fagundes Varela, localizada na capital de Roraima, como um **recorte socioeducacional**. Apoiados em pesquisas bibliográficas (Santos, 2017; Rocha e Megale, 2021; Leroy, 2020), refletimos sobre os processos, conceitos e práticas que podem contribuir de forma significativa para a inserção acolhedora dos alunos migrantes no sistema educacional local.

Assim, debatemos a importância de práticas híbridas, translíngues e transculturais¹⁴ nos processos interativos entre todos os envolvidos na práxis pedagógica cotidiana.

Como metodologia para a coleta de dados, principiamos com a observação participativa direta, investigando o espaço e a recepção ofertadas aos alunos em situação de migração, bem como o procedimento adotado pela escola para inserir estes estudantes no contexto escolar; realizamos um levantamento junto à secretaria da unidade de ensino, constatando o quantitativo destes alunos regularmente matriculados na Escola Estadual Fagundes Varela no ano letivo de 2023, bem como conhecemos as políticas educacionais e linguísticas adotadas de forma micro ou macro para efetivar o acolhimento desse público.

Para levantar a qualificação docente, aplicamos um questionário aberto – de caráter qualitativo – para que pudéssemos entender os conhecimentos dos professores sobre conceitos que favorecem a integração e guiam o trabalho pedagógico. Para estimular o interesse na exploração dos temas, confeccionamos um mural, abordando os conceitos de hibridismo linguístico e cultural, translinguagem e transculturalidade. Assim, esta pesquisa está ancorada metodologicamente na abordagem qualitativa, com observação direta e participativa em campo.

Este texto divide-se da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos os conceitos de translinguagem; na segunda seção, explanamos sobre a transculturalidade e o hibridismo cultural. Posteriormente, na terceira e na quarta seção, com base nos levantamentos realizados em campo, abrimos espaço para reflexões sobre as políticas de acolhimento linguístico implantadas pela unidade de ensino e como a prática (apoiadas ou não nos conceitos supramencionados) reflete no processo de ensino-aprendizagem do público migrante. Para finalizar, apresentamos nossas últimas reflexões.

Vale ressaltar que a pesquisa segue a perspectiva da Linguística Aplicada, não tendo, portanto, a pretensão de descrever a língua, sobrepôr uma sobre a outra ou apresentar respostas prontas quanto às possíveis problemáticas identificadas, mas propiciar reflexões acerca do ensino de língua(gem) na atualidade, especialmente neste cenário de forte presença migratória nas salas de aula roraimense. Assim, a análise poderá abrir caminhos para outras e mais aprofundadas pesquisas, sugerindo novas formas de (re) pensar sobre o processo de

¹⁴ Estes conceitos serão explicados nas seções seguintes.

ensino-aprendizagem e suscitar alternativas de desenvolvê-lo sob uma perspectiva de integração e respeito ao pluriversalismo cultural.

Contexto transfronteiriço de Roraima: estímulo à translanguagem

Conceitos como o hibridismo, a translanguagem e a transculturalidade ainda são relativamente novos para muitos docentes; contudo, sua prática é desenvolvida desde sempre, mesmo em caráter empírico, por todos que reconhecem a língua como um sistema aberto e fator preponderante para os processos interacionais. Além disso, histórica e geograficamente, a população do estado de Roraima sempre foi propícia a trocas e negociações linguísticas e culturais, justamente por seu contexto transfronteiriço, que favorece o intercâmbio entre superdiversidades (Santos, 2017).

Tais fatores não fogem à realidade contemporânea das salas de aula de todo o estado de Roraima, onde a forte presença de migrantes impactou todo o sistema de ensino e obrigou docentes a reorganizarem suas estratégias e abordagens, especificamente para o ensino de língua materna, na qual percebe-se, a princípio e inconscientemente, que a própria língua tornou-se o principal entrave para o transcorrer do processo de ensino-aprendizagem. Foi necessário reformular planejamentos e conceitos **fechados** de língua, passando a garantir um ensino pautado pela interação e, conseqüentemente, trocas/compartilhamentos de conhecimentos linguísticos, em uma negociação constante e consciente que vem refletindo em aprendizagens mútuas.

Endossando essa perspectiva, Rocha e Megale (2021) apontam a importância, a necessidade e a urgência de práticas translíngues no contexto escolar, que podem favorecer um processo de ensino-aprendizagem acolhedor, transformador e equitativo:

[...] o processo comunicativo envolve a emergência de um complexo amálgama de recursos (linguísticos, semióticos, identitários, culturais) em contextos espaço-temporalmente situados. Nesse horizonte, a translanguagem surge como um dos conceitos que atende à necessidade de explicar, sob um enfoque mais amplo, a produção de sentidos sociais, inscrevendo as práticas linguísticas nos jogos de poder e levando em conta toda a diversidade social indexada nessas práticas (Rocha e Megale, 2021, p. 4).

Para as autoras, as práticas translíngues são emergentes e contribuem direta e reflexivamente para a decolonização nos espaços sociais imperialistas, onde a língua e a

cultura ancestral de monocultura e monolinguismo invisibilizam grupos sociais **minoritários**, inclusive no ambiente escolar.

Já Garcia (2009) e Canagarajah (2013) conceituam a translinguagem como práticas de linguagens criativas próprias de sujeitos bilíngues, que utilizam seus repertórios linguísticos para atribuírem sentido a seus mundos, demonstrando suas capacidades de usar de processos dinâmicos e maleáveis nos mais diversos contextos interacionais. Blackledge e Creese (2017) defendem tal visão sobre translinguagem, embasados em pesquisas/pesquisadores anteriores, quando apresentaram o seguinte conceito:

A translinguagem refere-se a práticas comunicativas nas quais as pessoas se engajam conforme elas colocam em contato diferentes biografias, histórias e experiências linguísticas. A translinguagem tem o potencial de ser transformativa e criativa, uma vez que ela transcende a diferença aparente, permitindo que as pessoas se comuniquem com quaisquer recursos disponíveis a elas, em vez de restringi-las a limites prescritos. A translinguagem, portanto, possui uma dimensão espacial, na medida em que ela se realiza em um 'espaço translíngue' (Wei, 2011), ou em uma "zona translíngue" (Blackledge, Creese & Hu, 2016). A translinguagem também apresenta uma dimensão ideológica, na medida em que ela se mostra contingente em meio a atitudes locais e a crenças perante a prática comunicativa (Blackledge e Creese, 2017, p. 250).

Levando em consideração a citação acima, não nos cabe aqui apresentar conceitos **prontos e fechados** para a translinguagem, haja visto que **as translinguagens** são processos de práticas complexas, dinamicamente promulgadas pelas pessoas nas interações locais (Garcia e Leiva, 2014), presumindo, portanto, que são a prática e a dinamicidade das transformações sociais que direcionam os processos interacionais, comunicativos e conseqüentemente, os processos de ensino-aprendizagem que se dispõem a acompanhar as demandas e especificidades do tempo.

Vale ressaltar, contudo, que a translinguagem é utilizada de forma **natural** cotidianamente no atual contexto social de Roraima, onde as interações se efetivam entre diferentes grupos linguísticos com usos de estratégias e negociações que perpassam a utilização de códigos fechados. Conforme afirma Zambrano (2022, p. 106), atualmente, em Roraima, a translinguagem é perceptível não apenas nas interações linguísticas de migrantes venezuelanos, "el translenguaje está presente en las calles de la ciudad y en las diversas escuelas del estado, a través de un esfuerzo mutuo de brasileños y de venezolanos, poniendo en práctica todos sus repertorios lingüísticos".

No que tange ao âmbito educacional, a autora mostra que muitos professores da educação básica fazem uso da translinguagem para efetivar a comunicação com seus alunos. Assim, podemos considerar que tais práticas são uma realidade e uma ação efetiva na nova composição social, inclusive nas salas de aula de Roraima.

Língua e Cultura: processos que recaem sobre a transculturalidade e o hibridismo histórico

Não se pode refletir sobre língua, linguagem ou translinguagem sem associar tais práticas a identidades, situações geopolíticas e historicidades. A língua representa esses aspectos, que juntos, formam a identidade cultural de cada indivíduo. Nesse viés, língua e cultura se entrecruzam e se complementam, em um panorama que visto em um ambiente como a sala de aula, torna-se complexo, porém propício à adoção de práticas inovadoras que vislumbrem a integração da **superdiversidade** (Vertovec, 2007).

Assim, surge a importância do (re)conhecimento da educação transcultural para o ensino contemporâneo, abordagem esta que contribui para o reconhecimento do outro, que rompe com paradigmas socioculturais e quebra barreiras nas relações, saindo do mito da homogeneização ainda latente nas salas de aula e passando a valorizar as heterogeneidades, característica das identidades adversas. Para Santiago (2013),

Em uma abordagem transcultural de educação, as culturas não são ciclos envolvendo estudantes ou professores, mas são espaços entre os quais os atores escolares circulam, trocam, mexem, reelaboram, e dão sentido às suas experiências. Estar na escola, aprender e ensinar são processos que, por definição, constituem um permanente cruzamento de fronteiras culturais. O que leva, inevitavelmente, às transgressões e transformações do sujeito (p. 167-168).

Em um contexto superdiversificado, como o das salas de aula, torna-se desafiador para o educador contemporâneo pensar em como trabalhar as culturas e contemplar as diferenças. Ainda vivemos em **uma cultura fechada**, centrada em modelos eurocêntricos e anglo-saxônicos, onde uma cultura impera (nos moldes coloniais) sobre outras consideradas menores/periféricas. É necessário então, oportunizar um diálogo entre as diferenças culturais presentes no espaço escolar, visto que

O diálogo entre as diversas culturas propicia ao indivíduo a possibilidade de se tornar um cidadão do mundo, onde o mesmo se situa, aceita-se e enxerga no outro a possibilidade de enriquecer-se culturalmente através da troca de experiências e idéias. Onde este intercâmbio realiza-se de uma maneira multidirecional e não unidirecional (Neiva; Alonso; Ferneda, 2007, p. 6).

Concatenada a esta visão e dando ênfase ao ensino, Weissmann (2018, p. 30) considera que

A escola está imersa em uma cultura local e geral e é pensada para ser transmissora das mesmas. Mas quando as várias culturas aparecem nela, às vezes tentam ser apagadas para apelar a uma educação homogênea na qual as diferenças ficam obturadas já que introduzem irrupções ao status quo. Se pensamos na transmissão do conhecimento, não podemos nos subtrair de aceitar e introduzir as diferenças como motor de aprendizagem e como aquela variável que alenta a criatividade e contribui na formação da subjetividade. Só na possibilidade de dar lugar ao diferente, defrontando-nos com as incertezas que o mundo globalizado nos anuncia, é que poderemos gerar gerações nas quais a mudança seja um fator predominante e habilitador.

Assim, a transculturalidade atrela-se ao conceito de translinguagem, ao concebermos a ideia de que o afixo **trans**, considerado por muitos apenas como um **modismo**, representa um romper de fronteiras, um **além de** (Leroy, 2020), uma integração de diferenças, uma adição de elementos, uma visão que vai além das barreiras, sejam estas sociais, ideológicas, políticas, geográficas, construindo – ou reconstruindo – o sentido de seus mundos (Santos, 2017).

O conceito **trans** é vigente e necessário para o emergente levante contra o imperialismo colonialista que busca se perpetuar nas instituições, castigando, marginalizando minorias, neutralizando culturas superdiversas e identidades outras.

A luta contra as imposições ideológicas da colonialidade do poder (Quijano, 2005) que ainda se mostra presente em nossas salas de aula, pode ser iniciada utilizando os próprios moldes imperialistas, não de imposição ou sobreposição, mas como um processo pertinente às interações sociais, especialmente entre povos provenientes de culturas e línguas diferentes.

Historicamente, o processo de colonização do nosso país ocorreu por meio de contatos *híbridos*, que, a princípio, utilizou-se de mecanismos de negociação cultural e linguística, associando elementos que efetivaram a comunicação para estabelecer uma relação entre os portugueses e os indígenas. Podemos então, conceituar o hibridismo como a mescla, a mistura, a combinação entre duas ou mais línguas e culturas, que se associam e se integram para efetivar a relação interpessoal.

Caruso (2019) lembra que o termo hibridismo foi utilizado inicialmente no âmbito da biologia, para designar a mistura de animais e/ou plantas de diferentes tipos e raças. Em suma, o híbrido seria a criação de uma **nova forma**, a partir de duas formas já existentes, o que poderia (e deveria) gerar um **novo ser**, com qualidades de cada um dos tipos **originários**. A pesquisadora, apoiada nos estudos de Josiah (2014) e Bakhtin (1975), apresenta o seguinte conceito para o termo:

Em linguística, o termo «hibridismo» (derivado de híbrido) tem relacionamento com a sua conotação biológica e foi empregado a partir do século XIX para se referir à mistura entre línguas (Josiah, 2014, p. 161-162) [...] No seu ensaio de 1975, Bakhtin apresentou uma distinção fundamental entre dois tipos de hibridismos linguísticos e culturais: «hibridismo inconsciente» e «hibridismo intencional». O primeiro tipo de hibridismo linguístico envolve a evolução histórica de todas as línguas; que teriam mudado principalmente pela hibridação, por meio de uma mistura natural e inconsciente de várias línguas que coexistem dentro do mesmo espaço. O segundo distingue-se pela intenção estética que o caracteriza, isto é, um interesse em produzir um artefacto artístico, justapondo deliberadamente línguas diferentes no mesmo espaço semiótico [...] Na concepção mais recente, na linguística o hibridismo invoca os conceitos de contato entre línguas, variação, mudança e mistura de línguas, focando-se principalmente em fenômenos comunicativos (Caruso, 2019, p. 218-219).

Em vista aos conceitos apresentados, podemos perceber como o hibridismo, bem como a translinguagem e a transculturalidade são fenômenos presentes em todas as línguas, entre todos os povos. O trânsito entre as diversidades linguísticas e culturais se acentua com os empréstimos linguísticos, os estrangeirismos, a utilização de termos e expressões de outras línguas combinando elementos ou simplesmente ao observarmos a relação que vem se estabelecendo entre brasileiros e venezuelanos no estado de Roraima. É possível considerar, sob esse aspecto, que somos sujeitos híbridos, que de fato tomamos posse “de duas culturas” (Santos, 2020), duas ou mais línguas-culturas. Estes conceitos, estas práticas foram utilizadas, mesmo de forma inconsciente, no processo de colonização do Brasil (como em outros países) convertido na perpetuação de um sistema imperialista opressor que massacra, anula e marginaliza historicamente minorias, dentre elas, indivíduos provenientes de países considerados periféricos.

Podemos agora fazer o caminho reverso: tomar posse destes conhecimentos de forma decolonizadora, decolonial (Mignolo, 2010), e torná-los práticas educacionais **humanitárias** que refletirão diretamente na vida de muitos indivíduos marginalizados, contribuindo efetivamente não apenas para a transformação do sistema de ensino que se tornará mais

acolhedor e próximo das realidades e necessidades ontológicas dos aprendizes, como também e principalmente, para valorizar as individualidades, as culturas outras e as identidades diversas.

Acolhimento linguístico-cultural na Escola Estadual Fagundes Varela

A escolha do tema da pesquisa surgiu mediante os debates promovidos em sala de aula, mais especificamente nas aulas das disciplinas Português como Língua Adicional (PLA) e Linguística Aplicada (LA) da Universidade Estadual de Roraima. Na oportunidade, mobilizamos diversos conceitos e novas visões de ensino e de língua; percebemos a importância da aplicação destes conhecimentos para contribuir com o ensino ofertado em nosso estado, muito relativo à inserção e acolhimento do crescente público migrante em salas de aula.

A abordagem metodológica **desenhou-se** desde o princípio, quando associamos as teorias acadêmicas às vivências em campo, praticando a observação direta e participante que, de acordo com Proença (2017), permite ao pesquisador uma análise mais delimitada e específica sobre determinados grupos sociais. Assim, utilizamos deste procedimento para investigar o público migrante e a forma como foi integrado a um contexto social e de ensino adverso, especificamente relativos às língua-culturas.

Nestas observações, verificamos como a língua portuguesa ainda é supervalorizada e sobreposta à diversidade linguística e sociocultural emergente nas salas de aula. Constatamos, ainda, que muitos dos alunos migrantes que buscam matrícula na unidade de ensino sem apresentar os documentos comprobatórios de escolaridade são direcionados a realizar uma prova de localização de série, compatível com sua faixa etária e nível de ensino. Nesta prova, são apresentados conhecimentos específicos e gerais das principais disciplinas: português, matemática, ciências, história, geografia e língua estrangeira, sendo esta última, a única **adaptada** à língua materna do aluno, contrariando o que é previsto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020, que dispõe em seu parágrafo 6º que “o processo avaliativo/classificatório deve ser feito na língua materna do aluno em situação de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio”.

Verificamos ainda que a grande maioria das aulas de todas as disciplinas é ministrada predominantemente na língua oficial brasileira, como esperado, por ser a língua de instrução.

No entanto, os alunos falantes de outras línguas são obrigados a apropriarem-se do português e resguardar tanto sua língua materna, como sua cultura para se integrarem ao novo contexto.

No ano letivo de 2023, buscamos junto à escrituração escolar (livro de matrículas da secretaria da unidade de ensino) da Escola Estadual Cívico-Militar Fagundes Varela, o quantitativo de alunos que efetivaram matrícula para cursar o ensino fundamental II nos turnos matutino e vespertino. Foram contabilizados 823 alunos na matrícula inicial, sendo 121 migrantes, o que representa um percentual de 14,70%. Embora seja um número expressivo, não observamos no espaço escolar qualquer menção às outras línguas e culturas (como murais, placas informativas, etc.), que representasse uma política linguística de acolhimento, adição, integração e valorização da diversidade linguística presente no ambiente de ensino.

Assim, surgiu a ideia de promovermos uma reflexão, induzindo toda a comunidade interna (e externa, porventura) a pensar sobre a diversidade linguística, social e cultural em que a unidade de ensino está submersa. Para isso, tomamos como medida simples, confeccionar um mural, valorizando a pluralidade e expondo – entrelinhas – os conceitos de translinguagem, transculturalidade e hibridismo. Em uma área comum a toda a escola, assim ficou **desenhado** o mural.

Imagens 1 e 2 - Mural: da montagem ao resultado final



Fonte: acervo pessoal dos pesquisadores

Vale ressaltar que a produção deste painel foi **terceirizada**¹⁵. Na solicitação, foi entregue o texto e proposta a confecção de **personagens** que representassem a tríplice

¹⁵ Utilizamos o termo **terceirizada** para atribuir a confecção do painel a uma professora que aceitou colaborar com o trabalho. Ao solicitar o painel, passamos a ideia e deixamos livre sua arte criadora.

fronteira em que se encontra geográfica e politicamente nosso estado, além claro, da sensação de acolhimento por meio das boas-vindas nas três línguas transfronteiriças.

Já na montagem do painel, percebemos alguns fatores ideológicos, estigmatizados pela visão euro/anglocêntrica que ainda permeia e **coloniza** nossa visão de mundo: em primeiro plano, vemos a predominância do **branqueamento** dos povos por meio dos personagens, que não representam a mesclagem étnica, identitária e cultural dos três países. A mensagem de **bem-vindos**, como disposta, também não configura a translíngua, proposta inicial quando solicitada a confecção. Em segundo momento, observamos que a bandeira do personagem que representa a língua inglesa não se refere à Guyana (país que faz fronteira com Roraima), mas aos Estados Unidos da América, o que reforça a predominância do pensamento anglocêntrico no ensino de línguas e perpetua a posição de poder nas relações estabelecidas no âmbito escolar. Conforme Quijano (2005)

[...] o colonialismo europeu ao resto do mundo [conduziu] à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (p.118).

No contexto do continente Americano, mantivemos tal relação de superioridade/inferioridade com a divisão entre a América Anglo-saxônica e a América Latina. Assim, nos países considerados periféricos da América Latina, a dominação não ocorre apenas pelas relações coloniais entre europeus e não europeus, mas pela colonialidade do poder e do ser que nos foi imposta e continua materializada por meio da Matriz colonial do poder (Quijano, 2005), como constatado na confecção do mural.

Claro que tais fatores presentes no mural não prejudicaram o objetivo principal desta ação e foi nosso olhar investigativo que nos encaminhou para tais constatações. Porém, é este mesmo olhar que nos remete a refletirmos sobre as imposições históricas de poder que ainda hoje permeiam nossa visão de mundo e nos levam a nos colocarmos na posição de colonizados/dominados.

Em momento posterior, passamos a observar como foi a receptividade da comunidade escolar quanto ao conteúdo exposto no mural. Notamos a curiosidade dos alunos, realizando a leitura, fazendo apontamentos, discutindo quanto ao teor da mensagem, contribuindo mesmo na montagem do painel e discutindo sobre o significado dos léxicos, especialmente os

estrangeiros. Contudo, a situação que mais nos chamou a atenção foi a que envolveu um professor da unidade de ensino, que desconhecendo a autoria da ação, nos procurou e em forma de confiança, alegou que **o texto estava escrito errado** e que tal situação poderia **prejudicar a imagem da escola**, em caso de visitas de técnicos da Secretaria de Estado da Educação. Tal colocação do docente recai sobre a ideologia da língua como sistema fechado, além de evidenciar as relações de poder estabelecida pelo mito do monolinguismo, “reproduzido pelos Estados-Nação, e exigem que todos falem português, sem fazer o menor esforço por tentar entender a língua do outro e (sua) situação de vulnerabilidade” (Zambrano, 2021, p. 182). Corroborando com esse pensamento, Mariani (2004) discorre sobre a historicidade das relações estabelecidas entre os povos, na qual prevalece, por meio da força, da imposição e do silenciamento, a sobreposição dos colonizadores no que tange às línguas, legitimando a dominação.

Do conhecimento dos docentes à reflexão sobre a prática

A etapa subsequente da pesquisa ocorreu com a aplicação de um questionário aberto com abordagem qualitativa, objetivando conhecer e analisar a visão docente sobre o processo de inserção dos alunos migrantes, os impactos – positivos e/ou negativos – causados em suas práxis, bem como a associação de conhecimentos teóricos às suas práticas, que pudessem contribuir com a integração/acolhimento de todos. Amaro, Póvoa e Macedo (2007) conceituam e explicam a importância da aplicação de questionários em pesquisas científicas, apontando-o como um importante instrumento de investigação e coleta de dados sobre determinados temas e que através deste, podemos inferir diretamente nas especificidades do público-alvo/grupo pesquisado.

Esse questionário foi aplicado aos professores de todas as áreas de conhecimento¹⁶ dos turnos matutino e vespertino, modalidade fundamental regular II, da Escola Estadual Cívico-Militar Fagundes Varela. A proposta era que expusessem suas próprias visões, sem recorrer a pesquisas ou receios de apontamentos caso desconhecêssem conceitos.

¹⁶ Inicialmente, a proposta era aplicar os questionários apenas aos professores de línguas da instituição de ensino, mas devido à repercussão do mural e às observações, achamos importante ampliar para todas as áreas de conhecimento.

Para viabilizar a análise dos dados, realizamos um recorte, elegendo cinco destes docentes, que sintetizam a visão da ampla maioria, sendo: dois da disciplina de Língua Portuguesa (com formação em Letras), um da disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Inglês), um da área de ciências biológicas (Ciências/com formação em Biologia) e um representando a sala de leitura (com formação em pedagogia), que realiza atendimento individualizado de reforço de aprendizagem e desenvolvimento de leitura com todos os alunos, inclusive o nosso público-alvo. A **questão inicial** instigava o docente a declarar sua visão quanto ao processo de entrada e acolhimento do público migrante no sistema educacional de ensino de Roraima. Como resposta comum, a maioria (80%) apontou que ainda existem falhas no recebimento deste público, pontuando que cada escola teve que buscar alternativas individuais para se adequar à nova demanda, que não há um real acolhimento e que transparece o despreparo profissional para integrar todos os alunos.

O agravante comum ao posicionamento da maioria dos professores foi o apontamento da ausência de políticas públicas efetivas para a inserção deste público ao sistema de ensino do estado, que se preocupou unicamente em assegurar o acesso/entrada, mas não a permanência e progresso escolar. O contraponto desta questão ficou a cargo do professor de Inglês, que alegou não sentir diferença entre alunos migrantes e não migrantes. Entretanto, é evidente que existe uma diferenciação com o impacto cultural e linguístico que se dá em virtude da imersão em uma cultura e língua completamente diferente da sua de origem (Cunha, 2015), o que pode acarretar reflexos em suas aprendizagens e mesmo na interação social.

Vale lembrar que diversas políticas de acolhimento ao público migrante vêm ocorrendo em Roraima desde que o fluxo migratório se acentuou, em meados de 2017, mas geralmente desenvolvidas por instituições civis independentes, como as igrejas ou através das IES, mesmo com reduzido apoio governamental (Zambrano 2021, p. 99). Em relação ao setor público, existem leis, normativas, pareceres e resoluções específicas que asseguram o acesso à escolarização, mas faltam ações/políticas que unifiquem, determinem, direcionem **o quê e como fazer**, comum a todas as unidades de ensino, perpassando pelo estímulo à qualificação de todos que compõem a comunidade escolar e a promoção de políticas linguísticas de integração.

Uma das medidas mais recentes é do ano letivo de 2023, quando foi aprovada uma emenda constitucional (PEC), instituindo o ensino da língua espanhola nas escolas de Roraima,

acrescentando o inciso IV ao artigo 149 da Constituição do Estado de Roraima, que preconiza que o “ensino de língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio”. Mas na prática, o que se vê são ações rasas que atribuem a um único profissional (no caso, o de ensino de língua espanhola) a responsabilidade de **integrar**.

A **segunda questão** indagou os docentes sobre as dificuldades que possivelmente enfrentam em salas de aula com a presença de um público que não tem a língua portuguesa como língua materna. A resposta mais impactante surgiu com a visão da professora de Ciências/Biologia, que pontuou: “Os alunos não entendem o idioma. A comunicação fica complexa, apesar do esforço da maioria para buscar se fazer entender (...)”. Essa visão docente se alinha ao que defende Balzan, Souza e Pedrassani (2022, p. 2) quando afirmam que a maior dificuldade enfrentada pelos deslocados forçados é a questão linguística: “[...] um dos maiores obstáculos para a integração social desse grupo é a questão linguística, já que, pelas próprias condições da migração forçada, eles acabam chegando ao Brasil com pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa”. A maioria dos docentes que respondeu ao questionário (80%) seguiu esta linha de resposta, apontando a língua como uma barreira; já a professora de Inglês apontou especificamente a modalidade escrita, que apresenta “confusão de palavras”.

O **item seguinte** questionou os docentes quanto aos mecanismos/estratégias utilizados para sanar/minimizar essas possíveis **barreiras** relativas à língua e cultura diferentes trazidas pelo público migrante. Esta questão evidenciou o interesse dos docentes em favorecer uma integração através do diálogo, da interação e das negociações linguísticas e culturais, quando a maioria (60%) relatou que busca se aproximar com uma linguagem mais acessível, recorrendo muitas vezes ao **portunhol**, promovendo momentos de interação e incentivando os alunos a se expressarem com naturalidade. Entendemos o termo portunhol na perspectiva translíngue, como uma alternativa de negociações, trocas de repertórios linguísticos para efetivar a interação entre indivíduos bilíngues. A tentativa da maioria dos entrevistados prova que, ainda que desconheçam a questão teórica, utilizam, no cotidiano escolar, as práticas translíngues. Entretanto, dois docentes (40%) recaíram na visão do ensino da língua como sistema, ao demonstrarem mecanismos **fechados**, centrando-se apenas em questões como escrita **correta** e incentivo à fala adequada, em língua portuguesa, perpetuando a visão monolíngue.

Esta questão torna evidente a tentativa de 60% dos docentes, embora de forma empírica, em promover uma educação acolhedora pautada nos princípios da translíngua. Enfatiza também a necessidade de qualificação mais específica para o ensino em uma perspectiva de acolhimento. Conforme Cursino (2020), esta nova realidade exige do professor um redirecionamento, sugerindo um ensino pautado em suas competências plurilíngues, termo aproximado de nossa proposta de práticas translíngues, híbridas:

[...] profissionais que atuam com estudantes de outras nacionalidades, em especial com a comunidade migrante/refugiada, desenvolvam sua competência plurilíngue para que possam abrir espaço para o plurilinguismo de seus alunos em sala de aula, quebrando, assim, a tradição monolíngue presente nas instituições de ensino, bem como em sua própria formação (Cursino, 2020, p. 421).

A **quarta questão** instigou o olhar docente sobre os impactos (positivos ou negativos) advindos da entrada do público migrante no sistema de ensino de Roraima. Percebemos, na resposta da maioria dos professores (três deles, representando 60%), uma romantização desta questão, enaltecendo a integração de línguas e culturas em um ambiente harmônico e acolhedor; o que contradiz as respostas apresentadas no item anterior. Porém, dois docentes (40%) pontuaram aspectos como o despreparo do sistema para o ingresso deste público específico, a falta de políticas educacionais específicas e ainda, o aumento do quantitativo de alunos por sala de aula, além do crescimento expressivo de indisciplina no ambiente escolar.

A **quinta e última questão** teve como objetivo apurar o conhecimento dos professores sobre teorias específicas, que associadas às suas práticas, levam à promoção de ações pedagógicas efetivas de acolhimento e integração de línguas-culturas em ambientes superdiversos. No item, foi proposto que os docentes expusessem suas visões sobre os conceitos de translíngua, transculturalidade, hibridismo linguístico e cultural e ainda, de decolonialidade no ensino da língua.

Nessa etapa final do questionário, percebemos o receio dos professores em demonstrar desconhecimento das teorias; assim, mobilizamos os pesquisados quanto à importância de destacar o que realmente conhecem ou subentendem sobre os conceitos solicitados. Por fim, a maioria apontou visões aproximadas das teorias, apontando conhecimentos, mesmo empíricos destes aspectos.

Em relação à **translíngua**, quatro docentes (representando 80%) apontaram como sendo troca, mudança, fusão e/ou utilização de línguas diferentes. Tais apontamentos se

aproximam do que Ofelia García (2009) definiu como translinguagem, sendo para a autora as múltiplas práticas discursivas que os bilíngues usam para dar sentido aos seus mundos bilíngues. Ao que sugere a resposta dos 80% dos docentes, com a presença do público migrante, a visão da língua ganhou novas proporções e os processos interativos com a utilização de repertórios multilinguísticos tomou a autoria na dinâmica das salas de aula. Concatenada a esta necessidade da demanda atual, Scholl afirma que “[...] a ideia é que a linguagem seja repensada e não mais considerada uma entidade formal, mas uma organização múltipla de processos que permitem interações que transcendem dinâmicas e práticas históricas e culturais” (Scholl, 2020, p. 3).

Relativo à **transculturalidade**, todos a conceituaram aproximando do termo **cultura**, o que já era esperado, acrescentando troca, envolvimento e fusão de elementos estrangeiros à cultura nacional. Percebemos aqui a presença do imperialismo nas relações entre povos, quando se evidencia pelas respostas, a inclinação para a sobreposição da cultura local à trazida pelos migrantes. Destoante a esta visão apresentada por 100% dos professores, Neiva, Alonso e Ferneda (2007), embasados no conceito apresentado por Nicolescu (1999), defendem que:

A transculturalidade vai além da interpretação de uma cultura por outra cultura e também não se restringe a fecundação de uma cultura por outra cultura, mas a mesma assegura a tradução de uma cultura para qualquer outra cultura, através do sentido que une as mais diferentes culturas, mesmo que as ultrapassando. O modelo transcultural permite e torna possível o diálogo entre as mais diferentes culturas e impede a sua homogeneização (Neiva; Alonso; Ferneda, 2007, p. 8).

Sobre o **hibridismo linguístico e cultural**, os docentes demonstraram maior familiaridade com o termo, quando 100% dos pesquisados apontaram como junção, mistura, variação, trânsito entre diferentes línguas e culturas, o que é bem aproximado do conceito de mesclagem, de fusão entre dois ou mais aspectos adversos para o surgimento de **um novo produto**. Conforme Santos (2021, p. 188), o hibridismo “não é um fenômeno cultural recente, visto que o contato entre culturas e línguas diferentes sempre ocorreu na história mundial e as trocas/negociações/misturas sempre foram necessárias nos processos interativos”.

A última questão apresentou um item relativo à **decolonialidade** no ensino da língua. Três professores confessaram através dos registros não fazer ideia ao que se refere o termo, enquanto dois demonstraram bom conhecimento, ao pontuar como **rompimento de barreiras no ensino da língua e/ou valorização de todas as formas linguísticas existentes**. Inclusive, a visão apresentada pela professora de Língua Inglesa merece destaque, quando a

docente pontuou: “A valorização de todas as forma linguísticas existentes, não apenas as variações de línguas faladas em países economicamente e socialmente concebidos como **padrão linguístico**”. A resposta registrada colabora com os princípios de uma nova educação, emancipadora, decolonial e de valorização do outro, colocando em evidência a necessidade emergente de se valorizar as línguas e variações consideradas periféricas pelas matizes coloniais. Ao citar (entrelinhas) a relação entre **países desenvolvidos** e **padrão linguístico**, a professora demonstra que a sua concepção sobre a linguagem é ampla e concatenada com as demandas da atualidade do sistema educacional roraimense.

Sabemos que o ensino no Brasil, especificamente de línguas, tem uma trajetória histórica de colonização dos povos, que definem padrões de pensamentos, ações, língua e cultura, invisibilizando identidades e marginalizando populações provenientes (conforme a sobreposição elitista de posicionamentos geo-políticos) de países periféricos. Neste sentido, alinhamo-nos ao que defende Silva Júnior *et al.* (2022) sobre o ensino da língua na contemporaneidade, quando afirma que:

[...] defendemos uma educação que esteja atenta aos mecanismos modernos coloniais que tangenciam determinadas formas de vida. É nesse caminho que o ensino de língua deve se colocar no lugar de operacionalizar letramentos que promovam esperança (FREIRE, 1992) e repensem as desigualdades e como elas são reiteradas na e pela linguagem. Compreender o ensino por uma lógica decolonial torna-se, assim, um processo ético e direcionado a uma formação integral do sujeito através da escola. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa que defendemos tem um viés amplo que não abarca apenas as formas linguísticas, [...] mas que estimule os sujeitos a se posicionarem criticamente e observarem como a linguagem pode favorecer atitudes sensíveis frente às vulnerabilidades sociais em nossas constantes relações de poder (Silva Júnior *et al.*, 2022, p. 2).

Assim, podemos destacar como resultado desta pesquisa, que as práticas que promovem a translíngua, a transculturalidade e o hibridismo linguístico e social pairam sobre a rotina didática escolar, muitas vezes de forma empírica, por meio do interesse e compromisso individual dos professores em promover uma educação equitativa. O acolhimento ao público migrante ocorre por meio de políticas individuais – seja de cada unidade de ensino, seja da disposição e adoção de novas estratégias de ensino de cada docente –, mas o mito da imposição monolíngua e monocultural ainda permeia o espaço escolar mediante algumas de suas ações – ou ausência destas – como: murais demonstrando a presença de diversas línguas e culturas no ambiente escolar; placas informativas que considerem a presença de muitas outras línguas, para além do inglês e do espanhol, como as

indígenas, LIBRAS, crioulo, etc.; eventos envolvendo as culturas da tríplice fronteira e dos povos e etnias que as compõem, etc. Percebemos de forma animadora, como a visão de língua e cultura vem ganhando novos e mais aproximados contornos na inter-relação entre os atores do processo de ensino, que utilizam de suas funcionalidades para promover a inclusão por meio da interação.

Considerações finais

O atual cenário educacional roraimense se encontra submerso em um contexto de superdiversidade, acentuado pela presença cada vez mais expressiva de estudantes migrantes no sistema público de ensino. Mais que conceitos teóricos, práticas como o translanguismo e a transculturalidade são fatores que podem favorecer o processo de integração deste público ao ambiente social através dos bancos escolares. Percebemos que as estratégias em sala de aula se aproximam destas práticas, mas que ainda há a necessidade de um conhecimento teórico que potencialize e direcione com embasamento às ações pedagógicas.

Ao escolher a Escola Estadual Cívico-Militar Fagundes Varela para realizar este recorte, pudemos estabelecer um panorama sobre como vem ocorrendo o processo de acolhimento e integração de estudantes migrantes e quais medidas a nível macro ou micro estão sendo adotadas. Dessa forma, a pesquisa centrou-se neste público específico, porém, sabemos da importância do tema para a promoção de diversos outros grupos minorizados, como os indígenas, a comunidade surda, e as diversas variações da língua em próprio solo nacional.

No decorrer da análise, notamos que as ações públicas educacionais estão centradas unicamente em documentações (resoluções, pareceres, emendas) que asseguram o acesso aos estudantes em situação de migração, mas que ainda há necessidade de promoção de políticas linguísticas a nível macro que unifiquem as ações do sistema de ensino. Tais medidas são desenvolvidas a nível micro, a critério de cada unidade escolar ou docente, que na maioria das vezes, agem de forma empírica, demonstrando profundo desejo de contribuir com a integração e a equidade no processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, o intuito principal desta pesquisa, embasada nos princípios da Linguística Aplicada, é favorecer a reflexão e a tomada de ações efetivas contra a colonialidade nas relações sociais que, muitas vezes, são autenticadas pelos bancos escolares, que tendem a sobrepor línguas, identidades e culturas em espaços historicamente híbridos.

A educação emancipadora e libertadora é emergente ao atual cenário educacional de Roraima, não pelo fluxo migratório, mas por sua configuração transfronteiriça e pela mesclagem linguístico-cultural dos povos que compõem nosso espaço geográfico e identitário. Acolher, mais do que respeitar a identidade e especificidade do outro, é nos reconhecermos seres de um mesmo mundo, pertencentes uma mesma raça – **a humana** –, que fomos separados por fronteiras ideológicas e por sobreposições elitistas/geo-políticas/colonizadoras, que nos inculcaram à condição de segregados.

Referências

- AMARO, A.; PÓVOA, A.; MACEDO, L. **A Arte de fazer questionários**. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto: 2005.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética: A Teoria do Romance** (Quinta edição). São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.
- BALZAN, C. F. P.; SOUZA, M. D.; PEDRASSANI, J. S.; VIEIRA, L. R.; SANTOS, A. I. **Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica**. Gragoatá, Niterói, v. 28, n. 60, e-53123, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53123.pt>
- BLACKLEDGE, A. CREESE, A. Translanguaging and the body. **International Journal of Multilingualism**, 14(3), 250-268. 2017. <DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315809>>.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations**. London/New York: Routledge, 2013.
- CARUSO, E. **Hibridismo linguístico na produção científica: um estudo de caso num centro de investigação da Universidade do Algarve**. Revista da Universidade de Aveiro, n.º 8 (II. série), 2019, pp. 217-246.
- CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. DELTA. Vol.15, no. Spe., 1999, p. 385-417.
- CUNHA, M. A. **O problema do aluno imigrante: escola, cultura, inclusão**. EDUCERE. São Paulo: PUC, 2015.
- GARCIA, O. Bilingualism and Education. In: GARCIA, O. (Org.) **Bilingual Education in the 21st Century – a global perspective**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCIA, O.; LEIVA, C.; Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (eds.) **Heteroglossia as practice and pedagogy**. New York/London: Springer Dordrecht Heidelberg, 2014.
- JOSIAH, U. E. **Linguistic Hybridity: An Experiment with Educated Nigerian Spoken English**. Review of Arts and Humanities, 13(2), 157-184. 2014.
- LEROY, H. R. **Desinventando as colonialidades lingüísticas: translanguagem, transculturalidade e prática docente**. In: Youtube, 29 de jun. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R3_SIL74Ik0>.
- MARIANI, B. S. C. **Colonização linguística**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

NEIVA, R. S. F.; ALONSO, L. B. N.; FERNEDA, E. **Transculturalidade e Tecnologias da Informação e Comunicação**. Universidade Católica de Brasília. V. 5, Nº 2. Dezembro, 2007.

PROENÇA, W. L. **O Método da Observação Participante**: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. Revista Aulas. Organização: Karina K. Bellotti e Mairon Escorsi Valério, n. 4, abril/julho 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Resolução CNE/CEB 1/2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de novembro de 2020, Seção 1, p. 61.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. **Translinguagem e seus atravessamentos**: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1678-460x202151788>>. Postado em 03/08/2021.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, J. N. Reflexões sobre o hibridismo cultural: fluxo cultural e linguístico dentro da fronteira brasileira Bonfim-Lethem. In: CRUZ, A.; ALEIXO, F. (orgs). **Roraima entre línguas**: contatos linguísticos no universo da tríplice fronteira do extremo-norte brasileiro / Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

SANTOS, M. E. P. **“Portunhol Selvagem”**: translinguagens em cenário translínque/transcultural de fronteira. Gragoatá, Niterói, v.22, n. 42, p. 523-539, jan.-abr. 2017.

SCHOLL, A. P. **O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo**. Revista da Abralín, v. 19, n. 2, p 1-5, 2020.

SILVA JÚNIOR, S. N.; SANTIAGO, L. F. O.; LINS, N. E. S.; SILVA, J. V. R. **Decolonialidade e ensino de língua portuguesa**: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade. **Revista Desenredo**, 18(2), 2022.

VERTOVEC, S. **Super-diversity and its implications**. **Ethnic and racial studies**. Vol. 30, no. 6, November 2007, p 1024-1054.

WEISSMANN, L. **Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade**. Constr.psicopedag. [online]. 2018, vol.26, n.27 [citado 2023-09-05], pp. 21-36. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&nrm=iso .

ZAMBRANO, C. E. G. Translenguajeando en la superdiversidad de Roraima. In: **Anais do V TransLEd, VI CID e II LAEDH** | 2021 - ISSN: 2317-9163. Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/cid/wp-content/uploads/2022/02/Anais-do-V-TransLEd-VI-CID-e-II-LAEDH-1-final.pdf>

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas**: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

ZAMBRANO, C. E. G. Português como língua de acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. In: **REVISTA X**, Curitiba, volume 14, n. 3, p. 16-32, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60942>.

IMPORTÂNCIA DO PLAc PARA AS MULHERES VENEZUELANAS: TENSÕES ENTRE ACOLHIMENTO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PADRÃO

Maiane Machado Sá

Considerações iniciais

Em meados de 2015 e final de 2016, a Venezuela, país vizinho do estado de Roraima, vivenciava uma intensificação em sua crise migratória, os habitantes começaram a deixar seus lares, famílias, bens, para tentar fugir da crise econômica que assombrava o país e, possivelmente, encontrar um local mais seguro para viver. O estado de Roraima, cuja capital é Boa Vista, foi um dos lugares que mais recebeu migrantes venezuelanos (Acnur, 2018). Nessas circunstâncias, grande parte da população venezuelana deixou suas moradias e saiu em busca de um local melhor para viver, visto que a situação estava caótica em diversos aspectos: político, econômico, sanitário, educacional. Com a chegada em massa de migrantes venezuelanos ao Brasil, especificamente na cidade fronteiriça, Pacaraima, e na capital do estado, viu-se a necessidade dessas pessoas aprenderem de forma urgente a língua portuguesa com a finalidade de se inserirem no mercado de trabalho. Assim, devido ao grande número de migrantes, instituições de ensino, projetos financiados por Organizações não governamentais e voluntários ofereceram aulas de português para esse público.

O ensino de português para migrantes volta-se, por sua vez, para o uso da língua portuguesa para o trabalho e sua inserção na comunidade **acolhedora**. Os alunos aprendem a língua com o objetivo de se comunicarem em contextos do cotidiano. As aulas objetivam preparar o estudante/migrante para uma comunicação fora do ambiente escolar (Trouche, 2002; Costa; Silva, 2020). É perceptível assim que o ensino de PLAc é diferente de outros contextos de aprendizagem de português. Além do contexto, no caso desses estudantes, a aprendizagem do português parece ser mais difícil, especialmente, no caso das mulheres, já que elas são mães e necessitam levar seus filhos para os espaços de sala de aula. Diante do exposto, partimos assim da seguinte problematização: quais dificuldades são enfrentadas por mulheres migrantes nas aulas de PLAc em Boa Vista-RR. Considerando esse contexto de aprendizagem de português, o presente trabalho tem como objetivo investigar tensões entre acolhimento e aprendizagem da língua padrão.

As participantes desta pesquisa são Anita, Gabriela, Diana, Mariele e Yves, cinco venezuelanas que foram alunas¹⁷ em aulas neste tipo de ensino e aprendizagem de português em Boa Vista. A escolha por mulheres aconteceu por elas serem o maior número nas aulas de português e por percebermos os diferentes papéis e dificuldades que elas tinham durante o curso. Quanto a seus papéis, as mulheres demonstravam que estavam carregadas de responsabilidades, mas ao mesmo tempo, cheias de sonhos. Dessa maneira, entende-se que a pesquisa com mulheres é relevante, uma vez que poucas pesquisas na área de PLAc trabalharam especificamente com esse público.

Em termos de justificativas, apresento que esta pesquisa poderá contribuir não somente com as instituições locais de ensino de português, mas com a área de PLAc, porque por meio deste trabalho serão reconhecidas e analisadas as tensões encontradas por parte dessas alunas-mulheres, situadamente, e seus professores. Sendo assim, os próximos colaboradores poderão ver neste trabalho um relato para compreender o PLAc nesse contexto situado e melhorar as práticas em sala de aula, como também construir uma linha de pesquisa nessa área, possibilitando novos horizontes para a expansão do português no que se refere ao ensino para migrantes.

Ideologias de linguagem

O capitalismo recente tem como objetivo o lucro e o acúmulo daquilo que é produzido. Nesse sistema, as rendas são geradas por meio da mão de obra e, conseqüentemente, ligadas às formas de produção. No capitalismo recente, houve mudanças sociolinguísticas com relação à linguagem e à identidade, ou seja, línguas e identidades foram articuladas com valores econômicos. Dessa maneira, há discursos de lucro envolvidos, resultando em um processo de mercantilização da linguagem (Carvalho, 2021). Ou melhor, com as transformações que vêm surgindo em decorrência da nova economia globalizada, muitas línguas são utilizadas como forma de agregar valor a determinados produtos, outras se tornam mercadorias, elas próprias, para serem acrescentadas a um feixe de habilidades e outras ainda

¹⁷ As alunas que participaram da pesquisa são de turmas/anos diferentes, porém todas do básico I. Essas aulas ocorreram no antigo Posto de triagem –Petrig e no abrigo localizado no bairro Jardim Floresta. As aulas de português foram ministradas pelos professores do Centro de Formação Inspire Rebeca- CFIR.

têm pouco valor para o mercado, o que é construído por meio de uma ideologia da mercantilização da linguagem.

Na educação, principalmente, a ideologia de língua está muito ligada à ideia do purismo, uma concepção ainda muito forte nesse cenário. Além disso, a ideologia da padronização também está presente nas práticas pedagógicas, ou seja, de uma língua ideal que deve ser ensinada e aprendida no contexto escolar. Essa ideologia advém da concepção de que se deve ter uma língua única e padronizada, o que gera tensões sociolinguísticas com a diversidade sociolinguística trazida para as salas de aula pelos migrantes, por exemplo.

A linguagem, ressignificada no capitalismo recente, tem colaborado para o aumento da desigualdade e da injustiça social entre indivíduos. Essa mudança ocorre porque ela foi transformada, por meio de processos de mercantilização, em feixe de habilidades para alguns e aumento das desigualdades e injustiças sociais para outros que estão às margens da sociedade, nas periferias sociais. Alguns poucos procuram e podem se apropriar de línguas, como o inglês, principalmente, como feixe de habilidades, buscando tornar-se sujeitos transnacionais, mas, infelizmente, uma grande parcela não consegue ter esse acesso (Heller, 2011).

Quando esses sujeitos não conseguem fazer dessa diversidade uma forma de agregar valor a produtos relacionados à cultura, ou seja, mercantilizar produtos por meio da linguagem, como acontece em comunidades de colonização alemã, no Sul do Brasil (Jung ; Silva , 2021; Stenzel, 2022), suas falas muitas vezes são estigmatizadas, assim como eles, que se tornam aqueles que **não sabem falar direito**, se consideram como **maus falantes de português**, não portam de uma boa desenvoltura na fala, dentre outras valorações. Assim, a separação continua sendo realizada por intermédio das práticas de linguagem e a mercantilização colabora para o crescimento da desigualdade social, fazendo com que esses que conseguem se desenvolver bem, garantam um lugar de privilégio dentro da economia e com que aqueles que são estigmatizados, pela sua forma de falar português, permaneçam às margens da sociedade (Heller, 2011; Garcez; Jung, 2021; Carvalho, 2021).

Nesse sentido, a Sociolinguística Crítica é uma vertente que estuda os aspectos resultantes da relação entre a língua e a sociedade e que se preocupa com o modo como falamos, nos expressamos, e sua relação com regimes de valor, com o impacto social do nosso falar, nossas diferenças linguísticas, ou seja, estuda a linguagem em uso, voltando sua atenção

para os aspectos linguísticos e sociais e sua articulação com economia política (Garcez; Oliven, 2020).

Segundo Gal (2006, p. 179), ideologias de linguagem são “concepções culturais sobre linguagem, sua natureza, estrutura e uso, e sobre o lugar do comportamento comunicativo na vida social”. São ideias estruturadas (positivas/negativas) por indivíduos a respeito de suas compreensões de linguagem que estão relacionadas a entendimentos sobre as pessoas (Irvine; Gal, 2000), o que resulta por exemplo, na racialização. A racialização resulta de uma construção histórica, pautada em contextos coloniais e articulada com conceitos de língua, em que sujeitos são estigmatizados por meio de suas práticas linguísticas (Rosa; Flores, 2017).

Por conseguinte, essas hipóteses sobre as práticas de linguagem dos sujeitos racializados impedem a participação desses indivíduos na sociedade em que estão inseridos e podem ser atualizados pelo processo da globalização. Todo esse processo não é novo, continua ocorrendo também com as diversas culturas, pois, em nível cultural, há uma tendência à padronização, uma disseminação de uma cultura e língua por meio do imperialismo linguístico do inglês, por exemplo, que tenta promover uma hegemonia cultural, como também, do norte global que racializa os latinos, e essa estrutura vai sendo atualizada. Todavia, para interagir e usufruir dos serviços possibilitados pela globalização é necessário ter acesso a esses serviços, e não são todos os grupos que podem desfrutar das novas tecnologias que vêm surgindo com a globalização.

A classe dominante, ou seja, aquela que possui maior poder econômico, obviamente, está no centro de todas essas mudanças e se apropria dos benefícios advindos da globalização, mas os grupos minoritarizados, aqueles que estão à margem, que não possuem tantos recursos, muito menos privilégios, ficam não só desassistidos e excluídos de todas as vantagens que a globalização proporciona, mas são colocados cada vez mais à margem, sendo na migração a única possibilidade de sobrevivência, como é o caso das participantes desta pesquisa.

Para quem está inserido nesse mundo globalizado, e é de uma classe social que tem acesso às novas tecnologias, a aprendizagem da língua inglesa, por exemplo, como língua do imperialismo, vê nessas mudanças possibilidades de ascensão social. Porém, essas transformações não são acessíveis a todos, visto que cada vez mais há um maior distanciamento entre um grupo, muito pequeno, que detém a maior fatia dos bens materiais e a maioria das pessoas, que está em situação cada vez mais precarizada, precisando migrar

para o país vizinho, por exemplo, em busca de sobrevivência. Assim, com as mobilidades, a linguagem vem passando por diversas transformações no decorrer dos anos, tendo sido ressignificada pelo capitalismo recente, por meio de processos de mercantilização que contribuem para a construção da desigualdade e injustiça social.

A mobilidade e diversidade que esta pesquisa se propõe a investigar é aquela resultante de problemas sociais, econômicos e de desastres, que tem em sua base o neoliberalismo, e que obriga as pessoas a migrarem em busca de condições de vida que possibilitem a sobrevivência. A presente pesquisa é uma etnografia da linguagem, visto que, segundo Garcez e Schulz (2015, p. 17-18), “se presta para a observação específica de ocorrências reais, particulares, de ações situadas com vistas à compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido e ações de atores em cenários de interesse investigativo”. Assim, a etnografia não está focada somente nas pesquisas de campo, mas também nas políticas voltadas para as questões sociais, educacionais, culturais, econômicas, dentre outras (Jung; Santos; Silva, 2019). A entrevista semiestruturada foi o instrumento central, tendo em vista a produção de narrativas pelas participantes. A entrevista semiestruturada foi realizada com cinco mulheres venezuelanas e gravada em áudio (André, 1995). Em seguida, as entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas, inicialmente em busca de tipicidade, considerando o objetivo do trabalho. É importante ressaltar que as cinco alunas participantes foram minhas alunas de português, porém em contextos diferentes, pois ministrava aulas em abrigos diferentes. Dessa maneira, além dos dados colhidos por meio da entrevista, também apresento alguns dados obtidos durante a aula, por meio de conversas informais na sala de aula e nos momentos de intervalo do curso.

Tensões entre acolhimento e aprendizagem da língua padrão

[...] eu quase choro porque era uma coisa que eu gosto e estava fazendo no outro idioma, idioma que ... bem legal. (PLAc como espaço de celebração da cultura venezuelana)

O curso de PLAc é um espaço onde os alunos se sentem bem, acolhidos e bem recepcionados por aqueles que compõem a equipe. Também é um espaço que propicia interações, união e solidariedade. Dessa maneira, os alunos se **apegam** muito nesse curto período, pois é nesse lugar também que têm como referência a figura da professora, pela qual

demonstram muito apreço e respeito. Sobre isso, foi realizada a seguinte pergunta: Houve algum momento/ situação em que você se emocionou em sala de aula? A seguir, alguns dados que mostram esses momentos.

Gabriela - “Ah sim, hh, o último dia, ¹⁸**já enquanto a música da Venezuela**, es um momento muy emotivo , muy emotivo. () **a despedida también”** .

Mariele - “Sim, mucho, hh. Es quando ... **na cancion ...quando tavamos tudos unidos e ... entre los companheiros** aí foi la motivacion todos ali cantando, unido uno com outro ajudando-nos, la professora ajudando también a que não puede cantar e pronunciar bien las palabras, e outra es que me gusta porque la professora buscava la maneira de animar, quando nos desanimamos no puedo, no apredamos, insistia, esse interesse de ensinar a cada uno de nosotros hasta que chegar el punto de entender e pronunciar bien” .

No trecho acima, Mariele narra sobre um momento marcante em sala de aula e se emociona, trazendo em sua fala a questão da união e de ajuda àquele que não pronuncia bem as palavras. Esse posicionamento traz a ideia de uma pronúncia correta, a partir de uma única língua associada à padronização linguística ensinada nos ambientes formais de aprendizagem, concepção de que há um padrão linguístico, isto é, uma única maneira de falar e que deve ser seguida, e isso tende a resultar no apagamento/silenciamento da diversidade linguística (Pinto, 2018; Torquato, 2019). No último dia de aula, o momento da formatura, é o momento **ideal** que os alunos, mais especificamente as participantes da pesquisa, têm de comprovar a sua competência linguística em português, já que ao longo do curso têm a preocupação de saber se estão falando bem ou mal. Ao realizar a pergunta “houve algum momento/situação em que você se emocionou em sala de aula?” as participantes responderam da seguinte maneira:

¹⁸ Os grifos feitos são todos da pesquisadora, objetivando assinalar trechos que importam para a análise.

Diana - “Sim, quando falaram com Grecia¹⁹, como la apreciaram a Grecia, Grecia si, la merece, sempre com todo esse afecto, eu sentia emoção positiva, eu gostaria de ajudar ela mais vezes, so que ela tá longe. **Me emocionou com a forma que os professores falavam com ella.** Deseja aprender mais”.

Yves - “Sim, quase chorando ainda. hh . () ah **porque o dia da formatura, eu que quis fazer uma poesia, e aí tava ... eu tentei escrever em português toda ela porque se eu escrevia em espanhol e traduzia era diferente** aí quando eu estava lendo aí eu fiquei muito contente, eu quase choro porque era uma coisa que eu gosto e estava fazendo no outro idioma, idioma que ... **bem legal”** hh.

Anita - [Animada] “aí balle é é, bueno é **la professora Mebarak indicou una, una professora de música,** ella e... creo que aí porque non, porque também **yo tenia una professora maestrina de canto ella faleceu por covid e en esso tiempo no se ... no me sentia bien** e este, e a... nosotros quando vimos Karina presentou la **música e esso e ha emociada por esso porque com la letra, o nome da cancion [dona cila]. () sim, me senti muito acolhida nessa aula.** Ademais aprendimos la letra de la cancion para finalizar el curso, la cantamos, también a de finalização também participamos como **lo canto indígena, lo canto tradicional em warao²⁰, esses son momentos que nos animam também porque nos deixa demonstrar parte de nuestra cultura.**

¹⁹ Grecia era uma das alunas da turma que apresentava muita dificuldade para participar das aulas, pois era mãe solo, levava suas três crianças para as aulas, dentre elas, um recém-nascido. Por inúmeras vezes precisava sair da sala de aula para acalmar seu bebê e perdia muitas explicações, e por isso sempre proferia discursos negativos para si mesma “eu não vou conseguir terminar o curso”, “não vou conseguir entender os conteúdos”, essas falas eram frequentes nas aulas, além disso, acompanhadas de um semblante com expressão de tristeza e choro.

²⁰ “O povo Warao, tradicionalmente habitantes do delta do rio Orinoco (Venezuela), são um grupo étnico bastante diverso no que tange a suas formas de organização social e costumes, compartilhando uma língua comum, também chamada Warao, e totalizando, atualmente, cerca de 49 mil indivíduos”. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/warao.html>. Acesso em 25 de setembro de 2022.

As participantes mencionam a música e a poesia como práticas das quais participaram e que as emocionaram. As participantes enfatizam a música como um fator de grande importância, principalmente, no último dia de aula, pois através da apresentação final, por meio de uma música ensaiada e cantada por elas, ficaram muito emotivas, pois, além de ser o último dia de aula, também trouxe lembranças de seu país, foi um momento em que puderam, como apresenta Anita, “demonstrar parte de nuestra cultura”. Anita, através do canto tradicional da sua etnia²¹, se emociona, pois é por meio dessas apresentações, que há um espaço no curso em que podem mostrar para o outro um pouco de sua cultura, dos seus costumes e seus hábitos, da sua identidade, e o fazem em português. Dessa maneira, percebemos uma tensão entre o processo de identificação que ocorre por meio da diversidade da linguagem, especialmente de práticas culturais, mas também com cuidados para que consigam fazer isso com boa pronúncia em português.

Como visto, a arte, por meio da música, permitiu que as participantes se sentissem acolhidas no que tange ao contexto de PLAc, além de proporcionar um ensino e aprendizagem mais estimulador, pois Diana, Mariele, Gabriela, Yves e Anita demonstraram que se sentiram mais dispostas e animadas em aprender a língua portuguesa por meio desse tipo de atividade. Ao falarem sobre música em suas falas, as participantes deixaram transparecer que possuíam afinidade com a prática de cantar e se apresentar em público. Além disso, era rotineiro presenciá-las ouvindo e cantando nos espaços do curso. Também foi possível perceber o entusiasmo da turma quando era trabalhado algum conteúdo utilizando uma música, assim como no momento da introdução à cultura brasileira, em que são apresentados os ritmos do Brasil, especificando ritmos de cada região.

Yves menciona a poesia, aborda que sempre escreveu poesias ao longo de sua vida, porém até então somente em espanhol, e, depois de iniciar os estudos em língua portuguesa, se expressou, no último dia de aula, por meio de uma poesia em português para todos os colegas, professores e demais representantes. Nesse sentido, como pode ser visto, a música, a poesia e a cultura fazem parte do repertório das participantes. Além disso, é possível perceber na fala de Yves que há um grande esforço para pronunciar corretamente as palavras em português, reafirmando assim algumas ideologias da linguagem, como do monolinguismo e do purismo linguístico.

²¹ Somente a participante Anita é da etnia warao.

Percebe-se também que a participante utiliza mais o português. Yves utiliza elementos gramaticais mais complexos em português, usa formas contraídas do verbo **estar**, mas, mesmo com a aproximação e imersão com o português, a Venezuela persiste na fonética de **facer**, isso fica marcado ao pronunciar o verbo fazer ainda no espanhol da Venezuela. Ou seja, o purismo linguístico que busca para sua fala é um mito, uma ideologia, pois tal pronúncia não está na fala da maioria dos brasileiros. Nesses fragmentos, as falas das participantes retratam como elas vivenciam o portunhol²² nos diversos momentos de interação. Embora elas demonstrem empenho e interesse para aprender a língua padrão do Brasil, é importante ressaltar que nas práticas cotidianas a comunicação delas ocorre por meio do portunhol.

O último dia de aula, é um momento que gera muita emoção entre todos os envolvidos. É o grande dia da formatura, em que todos recebem o seu certificado de conclusão, sendo concebido como uma chave para ter novas oportunidades. De acordo com os fragmentos, as participantes expressaram muita emoção e satisfação na finalização do curso. Esse momento trouxe lembranças, satisfação, pois elas tiveram, conforme trazem em suas falas, oportunidades para mostrar um pouco de sua cultura, como podemos ver na fala de Anita, que aborda que se sentiu muito animada quando fez uma apresentação em sua língua nativa, que é o warao.

Outro momento de grande emoção é quando Yves, uma mulher apaixonada por poesias, consegue escrever uma poesia diretamente em português, sem tradução do espanhol para o português. Segundo ela, quase chorou ao perceber que uniu as duas coisas importantes naquele momento, fazer poesia e fazê-la em português.

Gabriela demonstrou muita emoção quando se referiu ao último dia de aula, pois nesse dia, a apresentação final do curso foi um coral com a música intitulada **Canção da Venezuela**. Lembro que passamos dias ensaiando essa música, os alunos estavam muito empolgados, animados, se sentiram muito confortáveis visto que a música era sobre seu país, sua cultura, enaltecia sua nação, nesse sentido, foi perceptível um clima de nostalgia. A apresentação final foi algo singular, os alunos cantaram com o coração, e em português.

Mariele compartilha do mesmo sentimento de Gabriela quando se refere a esse momento: descreve-o como um momento de união e de muita motivação. Ela também destaca o papel que a professora teve na sala de aula, como uma pessoa motivadora,

²² O portunhol é uma expressão popular utilizada para a comunicação utilizando palavras da língua espanhola e da língua portuguesa ao mesmo tempo em uma determinada situação.

animadora, estimulando os alunos para que conseguissem pronunciar bem as palavras e cantar bem na apresentação final.

Diana traz um outro momento de emoção, porém em uma perspectiva diferente. Ela expressa sua emoção a partir de uma situação que aconteceu na sala envolvendo uma colega de turma que se chamava Grecia, uma mãe **solo**, como eles costumam chamar, que tinha três filhos e não tinha com quem deixá-los para realizar o curso de português. Por isso, ela levava seus três filhos, um deles ainda de colo, e carregava consigo sempre o discurso de que não conseguiria chegar ao final do curso, que não iria aprender a língua, e isso refletia nos outros alunos também, que se comoviam com a sua situação. Os professores da turma sempre incentivaram a aluna de maneira positiva, dizendo que conseguiria²³, que daria certo. Diana destaca como ponto principal o afeto da professora pela aluna.

O que os dados mostram é que o curso possibilitou um espaço em que as participantes puderam trazer a sua cultura para um momento celebratório. Elas puderam mostrar sua música e poesia para um público e, na organização desse momento, elas se sentiram mais confortáveis para preparar a apresentação, utilizar o português para gêneros que só haviam produzido até então em espanhol, puderam trabalhar coletivamente e receberam todo o apoio da professora para essa preparação e apresentação. Esse foi, segundo a fala delas, o momento em que se sentiram acolhidas. Mesmo nessas práticas mencionam que tiveram preocupações em auxiliar colegas com a pronúncia em português, ou seja, as ideologias do monolingüismo e da padronização constituíram tais práticas.

Dificuldades encontradas no aprendizado de PLAc

O aprendizado de português como **língua de acolhimento** é repleto de desafios e obstáculos, visto que essas pessoas que estão matriculadas nos cursos com o objetivo de aprender a língua portuguesa, ao contrário de outros públicos, por exemplo, alunos de programas intercambiais, como o Programa de Ensino Convênio de Graduação (PEC-G), alunos do programa Médicos Sem Fronteiras (doravante MSF), de pessoas que vem a negócios, que estudam a língua portuguesa porque escolheram, planejaram passar por essa etapa em suas vidas, os participantes do português como **língua de acolhimento** não escolheram deixar suas

²³ A aluna Grecia concluiu o curso de português juntamente com os colegas.

moradias, suas famílias, seus empregos, suas culturas e tradições, deixar uma vida construída para trás somente para aprender uma nova língua. Pelo contrário, esses sujeitos foram forçados a migrar e chegar em um país que, em alguns aspectos, pode ser totalmente estranho, alheio aos seus costumes, a sua bagagem construída no seu país de origem.

O avanço dos processos de globalização beneficiou mais a classe dominante. Assim, esses sujeitos migrantes têm como única opção de sobrevivência a migração, porque vivem à margem da sociedade, e são, geralmente, indivíduos desassistidos e sem privilégios (Garcez; Jung, 2021). Vejamos alguns dados a seguir que evidenciam isso:

Anita – “bueno, isso é algo muy complicado porque, é primeiro una, **para tomar la decision de viajar para outro país es complicado por exemplo, yo estava trabajando e pero mi familiares benia e yo tenia que quedar me sola aya e como não queria vino com mi Hermanos e mi maman e e chegar aqui e.... reiniciar outra vez es muy complicado ()**”

De acordo com o exposto, com o avanço da crise, mesmo ainda tendo trabalho, Anita não tinha uma outra opção, visto que com a propagação da crise, seus familiares decidiram deixar a Venezuela, assim, a única saída para não ficar sozinha na Venezuela foi a migração para o Brasil, onde teria que começar tudo outra vez.

Ao serem interrogadas sobre as dificuldades que encontraram no contexto de aprendizagem de PLAc, as participantes responderam de acordo com os fragmentos que seguem.

Yves - “Eu lembro que sim, a questão do mas e mais, **eu primeiro eu não conseguia traducir no espanhol e cada vez que mim falava, me explicava eu não entendia de jeito nenhum <> hh. Aí de novo pedia explicação, aí hh depois que saia das aulas eu voltava e perguntava ah professora você pode repetir de novo “**

É perceptível na fala de Yves que quando se tratava de conteúdo gramatical, em que é especificado a diferença de *mas* (conjunção adversativa) e *mais* (valor de advérbio)²⁴, sentia muita dificuldade²⁵ em compreender esses conteúdos gramaticais (de acordo com o projeto, “torna-se importante trabalhar esse conteúdo porque é uma dúvida de muitos venezuelanos que chegam na cidade e se deparam com esse conteúdo em sala de aula”). Isso se torna muito confuso para o aluno, visto que nesse primeiro momento já se depara com uma diferença linguística, pois em sua língua materna, o espanhol, não existe o *mais* com a letra *i*, somente com a ausência dessa letra, e isso causa um estranhamento, dificultando a compreensão. Isso pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 2 – Equivalência de termos

Português	Espanhol
Mas	Pero
Mais	Mas

Fonte: elaboração própria.

Além de não compreender a diferença durante a explicação, uma segunda dificuldade encontrada por Yves, segundo a sua fala, era conseguir traduzir. Ela não conseguia traduzir para a sua língua materna, estratégia adotada por ela para entender a diferença e saber usar o português nos momentos necessários. Ela apresentou que foram muitas tentativas de compreender, seja perguntando várias vezes para a professora, seja recorrendo ao tradutor e ao *Youtube*, recursos linguísticos que possibilitaram a ela esse entendimento. Aqui, quando Yves menciona a sua dificuldade em relação ao conteúdo gramatical, as ideologias de linguagem estão evidentes, visto que ela destaca a padronização linguística resultante de um processo de escolarização, pois é notável o esforço que ela faz para entender o seu uso, e assim se enquadrar nesse padrão que foi imposto (Torquato, 2019).

²⁴ Os conteúdos estudados no curso de PLAc (60 horas) são voltados para a sobrevivência do aluno fora do contexto de sala de aula, principalmente, isto é, preparar o aluno para situações que podem ser vivenciadas em diversos lugares.

²⁵ É importante ressaltar que uma boa parte dos brasileiros não percebem essa diferença, somente a escola os faz ter essa percepção.

Diana - “**As vezes não entendia hh, as vezes a dubida era muita quando falava muito rápido assim, as vezes ficava mas poco a poco fui aprendiendo.** Eu mexia a cabeça e perguntava a professora. hh”

Diana, com muito bom humor e gargalhadas, respondeu que não entendia a explicação, porém não especificou conteúdos nos quais teria tido mais dificuldade, se referiu de maneira geral, o que difere da participante anterior. Diana aborda que sentia muita dificuldade devido à rapidez da fala, nesse caso, da professora. Dessa maneira recorreu ao seu repertório para expressar a dificuldade encontrada.

Diana também aborda que tinha dificuldade em se concentrar em alguns momentos, porque tinha um neném pequeno, e como não havia outra pessoa para cuidar de seu filho, trazia-o junto para a aula. Assim, constantemente precisava levantar, pegar seu filho no colo repetidas vezes ou ir para fora da sala para distraí-lo um pouco e, em seguida, retornar à sala para continuar com o aprendizado da língua. Essas informações, Diana me apresentou por meio de conversas diárias e das minhas observações enquanto professora da turma. Lembro muito bem em uma aula, em que precisei pegar seu filho no colo e, em um outro momento, sair um pouco da sala de aula para que ela conseguisse copiar o conteúdo proposto. A respeito disso, foram trazidos alguns dados.

Anita - “A princípio, sim. ahhhh en el momento quando la profesora es brasileira e no habla mucho en espanhol, aí la dificulta, hh claro porque habla e **no encuentra la palabra correcta pra pronunciar e entonces pronuncia mal e la profesora não entende hh. Porque no conoce mucho assim en espanhol e isso es la dificultad**, pero é dificuldade, pero também es bueno porque a la alunos fazem pensar mais hh. **Para resolver recurrimos ao google tradutor hh. E isso ajuda muito.** () Os colegas no tanto, não, creo que não”.

Anita apresenta, por sua vez, algo curioso, o inverso das participantes anteriores. Anita tentava se expressar em espanhol, porém não tinha muito êxito, dado que sua professora não a compreendia muito bem, assim, ela buscava as palavras **corretas** para pronunciá-las, mas ainda assim não alcançava o seu objetivo. Além de ser uma dificuldade, Anita também via como um estímulo para se apropriar mais da língua. Quando não era compreendida, usava

recursos de seu repertório, buscava ajuda no Google tradutor e, em poucos momentos, com os colegas.

Mariele - **“Non, non algunas cosas que eu não entendia e você explicava com detalhe e aí entendia. () O barulho dos ninos tambiem foi difícil”**

Para Mariele, além de não compreender algumas coisas relacionadas à língua, apresentou uma nova questão, o barulho causado pelas crianças na sala de aula. Para melhor entender esse aspecto, entro em cena para explicar com mais detalhes o cenário da sala de aula, uma vez que faço parte da equipe de professores de PLAC do Centro de Formação Inspire Rebeca – CFIR. As turmas são compostas por 40, 30 ou 20 alunos, dependendo do espaço da sala de aula, e, até o momento, não há um lugar específico para receber as crianças. Dessa maneira, as alunas que são mães veem-se obrigadas a levar seus filhos consigo para o ambiente de sala de aula. Assim, o número de crianças é muito grande, e como não há um lugar e interações voltadas para esse público, elas permanecem no mesmo ambiente dos adultos, o que ocasiona muito barulho (choro, conversas, risos), desconcentração e até intriga entre os adultos.

Mariele é uma mulher que tem três filhos ainda menores de idade, dentre eles, há um menino cadeirante que necessita de um cuidado maior. Segundo ela, em conversas informais, sentia dificuldade em encontrar alguém para ficar com seus filhos no abrigo, já que seu esposo também realizava o curso juntamente com ela no período da noite. Ela conta que em alguns momentos precisou deixá-los sozinhos, sob responsabilidade da filha mais velha, e, em outros, necessitou faltar às aulas. Gabriela aborda que não entendia nada no início do curso, porém no decorrer, essas dificuldades foram diminuindo, e atualmente relata que não sente mais dificuldade na língua. Nos excertos que seguem, podemos ver dados que tratam sobre essa questão.

Gabriela - **“Eu não entendia nada, nada, sentia muita dificuldade no início ... não, bueno, um poco, mas é como, uns 5% mais ou menos que no logro comunicar, mas este podemos chevar a conversa () não não, a comunicação é geral, é ... e ... eu logro compreender e poder comunicar é no é 100 % mas é sim comunico algo”**

De acordo com os trechos acima, foi possível perceber nas falas das 5 (cinco) participantes que elas tiveram dificuldades, especialmente no início, relacionadas à gramática e à compreensão da língua, mas também mencionam fatores como barulho.

De acordo com as falas de cada participante, as dificuldades se encontram no modo de falar, entender ou ser entendida, estando pautadas na ideologia de língua pura, neutra, favorecendo o apagamento da diversidade linguística (Torquato, 2019). Os fatores extralinguísticos, como preocupação com quem deixar os filhos, barulho das crianças, assumir outros papéis, distância da família, saudade de seus pais, frustração, também podem influenciar a aprendizagem da língua (Yokota, 2005).

Ao serem interrogadas sobre o que encontraram de positivo nas aulas, na convivência com a professora ou os colegas, as participantes narraram o seguinte:

Anita - “Claro, claro, yo que creo quando **el momento quando apredimos a cantar ... em português em grupo.**

() Sim, claro, **la professora Mebarak tiene um poquito de venezolana e um poquito de brasileira. [se sentiu acolhida porque aproximou]”.**

Vemos na fala de Anita que ela se sentiu acolhida ao abordar que uma das professoras tinha um pouco da Venezuela. Anita menciona isso, visto que Mebarak fala fluentemente o espanhol, conhece a cultura, os costumes, as gírias, as comidas venezuelanas, e ela trazia isso para a sala de aula. Geralmente, no primeiro dia de aula, essa professora fala em espanhol com os alunos, compartilhando um pouco de sua trajetória vivenciada na Venezuela. Dessa maneira, a aluna se sentiu acolhida quando houve uma interação em sua língua materna, quando ouviu falar de seu país.

Outro momento acolhedor, segundo a entrevistada, se refere ao momento em que o grupo conseguiu cantar uma música totalmente em língua portuguesa. Esse momento é um dos mais esperados do curso, já que é o produto final de cada módulo. Durante várias aulas, os alunos escolhem uma canção e ensaiam juntamente com a professora para a apresentação final, onde estão presentes os parceiros do curso, representantes de ONGs e demais pessoas interessadas em prestigiar esse momento. Assim, todo esse percurso transmite união,

propósito comum e maior interação, já que todos se encontram e expressam com mais autonomia suas opiniões, sempre com o intuito de oferecer e mostrar que estão aprendendo o português.

No caso deles, não aprendem o português para acrescentar ao seu repertório como uma habilidade a mais ao seu feixe de habilidades, mas, sim porque precisam para trabalhar e viver no país. Portanto, aqui, posso afirmar, pois presencio muitas vezes esses episódios em que as participantes expressam ansiedade, uma vontade de mostrar para as outras pessoas que elas já sabem falar a língua portuguesa e que isso vai abrir muitas oportunidades, uma vez que já têm uma certa autonomia em se comunicarem em português. A respeito disso, foi realizada a seguinte pergunta: Que pontos positivos você encontrou durante as aulas de português? (e na convivência com a professora, no aprendizado da língua?) Alguns fragmentos que evidenciam essa questão são narrados abaixo.

Yves - “() Muita coisa, **aí por exemplo a ... mais, a que mais gostei é a diferença de b e v, eu não sabia**, aí é porque antes de fazer o curso eu só estudava pelo youtube, aí nem sabia que era b e v hh. () Sim, eu aprendi muito (.)
() Sim, senti muito acolhimento, aí muita calidencia. Eu gostei muito.”

Diana - “Encontrei, porque aí a parti que aprendi muita cosa que não sabia, de cosas de Brasil, **aprendi sobre los estados que queria saber e aprender a conocer palavras esto que não conocia, me ajudo bastante.**
() Sim, buen trato, me senti bien”

Marielle - “Sim, havia muito positivo, e havia mucho entusiasmo, que se podíamos, **quando disíamos ai prof eu não entendo, e usted nos motivava sim sim e nos explicava a la maneira que nos entendia e nos la facilidade**, interactuava com usted hasta que entendia la explicacion.

() Sim, sim, mucho, **me senti muy contenta porque tuvo mucha motivacion de parte de los profesores para que entendiera com facilidade e buscava la manera que uno e la facilidade entediera português com clareza”**.

ahhhh, sim sim sim, mucho, eu logré compreender um poco mais a língua, eu não ... não **entendia nada nada, agora ... é compreendo um poco mais, 80 %**.

() sim, foi muito boa, é, eu conseguia através de ella compreender e falar um poco mais a língua.

Gabriela - () ah sim, sim, **as dos professoras que ensinara eu e outras companheiras elas foram muito acolhedoras, teve muita compreensão**, enquanto a comunicação, e ... por ... eu por ... **não sei a pronúncia da língua portuguesa, mas a professora sim, tem essa paciência, compreensão**.

Yves expressa que se sentiu muito acolhida em seu contexto de aprendizagem. Além disso, como ponto positivo, compartilha sua experiência com a diferença da letra b e v em português, como vimos no trecho acima. Da mesma forma, Diana diz que se sentiu muito bem, que foi bem tratada e que achou muito interessante, destacando como algo relevante a aula sobre regiões, pois teve a oportunidade de conhecer vários estados brasileiros. É importante abordar que a diversidade²⁶ de português é apresentada para os alunos durante o curso com o objetivo de proporcionar mais conhecimento e integralização na cultura brasileira. Os alunos ficam muito motivados nessa aula, pois eles podem conhecer com mais detalhes as regiões do Brasil, visto que muitos têm como meta participar do processo de interiorização.

²⁶ Quando a diversidade linguística é apresentada aos alunos eles ficam **perdidos** e curiosos, e começam a perguntar: Qual a forma correta de falar, professora? É possível perceber as suas expressões de surpresa, já que Roraima quase sempre é o primeiro lugar do Brasil que têm contato.

De acordo com a fala de Mariele, houve muita motivação, entusiasmo, paciência no âmbito da aprendizagem, e isso a deixou extremamente motivada e contente.

No momento da entrevista, Mariele mostrou muito entusiasmo ao descrever esse momento de acolhimento experienciado nas aulas de PLAc. Vi em seu rosto uma expressão de felicidade, de satisfação, de ter sido bem tratada pelos envolvidos naquele processo. Gabriela compartilha do mesmo sentimento ao referir-se à maneira como foi acolhida pelas professoras e pelos colegas. Em síntese, apresentei o papel do PLAc para as participantes, mostrando tensões entre o acolhimento que sentiram por parte das professoras e aprendizagem da língua padrão. Durante as aulas de português, apesar de ensinada a língua padrão, não havia imposições em relação ao seu uso, pois também era abordada sobre a diversidade linguística, mas era perceptível que os próprios alunos, nesse sentido, as participantes, elas sentiam a necessidade de falar a língua padrão, e conseqüentemente, elas faziam essa cobrança a si mesmas.

Considerações finais

O curso de português foi um ambiente acolhedor e agradável para essas mulheres, foi um espaço em que puderam vivenciar uma prática celebratória que lhes oportunizou mostrar e valorizar a cultura venezuelana. Dessa maneira, o PLAc proporcionou momentos de alegria, aprendizado, valorização e sensibilidade para essas mulheres. Os tensionamentos entre ideologias da linguagem, entre a celebração da sua língua e cultura em uma apresentação final do curso de português e práticas de racialização que vivenciam em práticas cotidianas na “comunidade acolhedora mostram que língua ainda é uma ideologia central tanto no ensino quanto nas práticas que vivenciaram. Ideologias, como de língua, padronização da língua, monolinguismo e, mais recentemente, conceitos como de falante nativo, competência linguística, foram criadas e associadas à branquitude como lugar de privilégio, portanto, racializa, outros grupos sociais a partir desse lugar (Flores; Rosa, 2015).

O espaço celebratório é o espaço do acolhimento, assim como a sensibilidade das professoras significou acolhimento, como trazem em suas falas, mas a **sociedade acolhedora** em muitas práticas as reconhece e trata como venezuelanas e tudo que foi associado ao venezuelano no Brasil e em Boa Vista, mais especificamente.

Outra questão relevante é que, talvez devêssemos considerar que as mulheres buscam compreensões e acolhimentos diferentes dos homens, e por isso, os cursos de português voltados para migrantes precisam tratar um pouco mais a questão do gênero social, por meio de temas como a maternidade, com o objetivo de ouvi-las e elaborar intercompreensões sobre essas práticas nos dois países e em diferentes culturas.

A formação superior, como o caso de Yves e Diana, ou uma formação em música, no caso de Anita, na Venezuela, que era um capital cultural, é algo apagado ou não reconhecido na sociedade de Boa Vista, em que. A contribuição da pesquisa é mostrar, em síntese, a partir das falas de Yves, Mariele, Gabriela, Anita e Diana que ainda há muitas questões que precisam ser (re) pensadas em relação às migrantes em um contexto de aprendizado de PLAc.

Referências

- ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Relatório Anual Global Trends: forced displacement in 2018.**
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas – SP: Papirus, 1995.
- CARVALHO, S. da C. **Mercantilização da linguagem na promoção de turismo de luxo na selva iryapu (misiones- Argentina):** autenticidade, deslocamentos e resistência. *Trabalhos em Linguística Aplicada.* vol.60, no.2, Campinas maio/ago. 2021.
- COSTA, É. J.; SILVA, F. C. O ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) na linha do tempo dos estudos sobre o português língua estrangeira (PLE) no Brasil. *Horizontes de linguística aplicada,* ano 19, n.1, 2020.
- JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M. E. **Deutsches fest:** vergonha e orgulho em um evento de mobilizações simbólicas e econômicas. *Trabalhos em Linguística Aplicada,* v. 60, p. 364- 378, 2021.
- GARCEZ, P. de M.; JUNG, N. M. **Mercantilização da linguagem no capitalismo recente:** diversidades e mobilidades. *Trabalhos em Linguística Aplicada.* vol.60 nº 2 Campinas maio/ago. 2021.
- GARCEZ, P. de M.; OLIVEN, R. G. **A mudança social se desenrola no terreno da linguagem:** entrevista com Mônica Heller, *Horizontes Antropológicos.* 2020.
- GARCEZ, P. de M.; SCHULZ, L. **Olhares circunstanciados:** etnografia da linguagem e pesquisa em linguística aplicada no Brasil. *D.e.l.t.a,* 31 –especial, 2015.
- GAL, S. Linguistic Anthropology. In: BROWN, K. (org.). **Encyclopedia of Language & Linguistics.** 2. ed. Amsterdã: Elsevier, 2006. v. 7, p. 171-185.
- HELLER, M. **Paths to post-nationalism:** A critical ethnography of language and identity. Oxford: Oxford University Press. 2011.
- IRVINE, J. T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: P. V. Kroskrity, (org.), **Regimes of language:** Ideologies, politics, and identities. Santa Fe: School of American Research Press, p. 35-84. 2000.
- JUNG, N. M.; SANTOS, M. E. P.; SILVA, R. C. M. e. **Etnografia da linguagem como políticas em ação.**

Calidoscópico. v.17, n.1, janeiro- abril. 2019.

PINTO, J. P. **Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais**. Revista da ABPN. v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência. janeiro de 2018, p.704-720.

ROSA, J.; FLORES, N. **Unsettling race and language**: Toward a raciolinguistic perspective. Language in Society 46, 621–647. 2017.

STENZEL, A. **“A cidade compra a ideia e a ideia compra a cidade”**: mercantilização da linguagem em um município genuinamente alemão. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá.

TORQUATO, C. P. **Migrantes haitianos no sul do Brasil**: ideologias linguísticas em práticas linguísticas numa aula de português língua adicional. Letras & Letras, Uberlândia, v. 35, n. especial, 2019.

TROUCHE, L. M. G. Ensino de Português Língua Estrangeira - interface com aspectos socioculturais. IN: JÚDICE, N. (Org). Português para estrangeiros: perspectiva de quem ensina. Niterói: Intertexto, 2002.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: BRUNO, F. T. C. **Ensino – aprendizagem de línguas estrangeiras**: Reflexão e prática. São Carlos: Claraluz, 2005.

FORMAÇÃO DOCENTE E RESISTÊNCIA: (RE)VISITANDO AÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DO ESPANHOL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Antonio Ferreira da Silva Júnior
Gretel Eres Fernández
Daniela Kanashiro

Introdução

A reflexão proposta no presente capítulo surgiu do diálogo entre os autores na idealização de uma mesa-redonda²⁷ voltada para a formação de professores de Letras cuja temática era problematizar as novas regulamentações e algumas perspectivas para o ensino da língua espanhola no Brasil. Desde a publicação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) e com ela a revogação da denominada lei do espanhol nº 11.161 (Brasil, 2005), temos acompanhado um cenário de incertezas para a oferta de línguas estrangeiras na educação brasileira e, inclusive, a falta de clareza de algumas determinações governamentais.

Silva Júnior e Eres Fernández (2022[2019]), logo após a publicação das primeiras versões da BNCC e depois de identificarem a ausência do espanhol no documento, teceram uma análise crítica da referida orientação com o intuito de refletir sobre a omissão do idioma na política linguística vigente desde 2017, que ainda permanece incerta²⁸. Naquele momento, os autores já alertavam sobre a necessidade de revisão dos currículos de Letras de modo a contemplar a conscientização do papel político na formação de professores de línguas estrangeiras. Ao visitar algumas políticas linguísticas, os pesquisadores traçaram o caminho da educação linguística desde a publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Brasil, 2000), passando pelas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (Brasil, 2006) até a imposição da **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2018) como um documento regulador de conteúdos e da progressão da aprendizagem. Naquele momento, as incongruências nas escolhas teóricas do documento já tinham sido apontadas, assim como o perigo do reforço de uma ótica monolíngue em um cenário mundial que requer cidadãos multilíngues.

²⁷ A discussão teve início a partir do convite para compor a mesa-redonda intitulada **O ensino da língua espanhola: novas regulamentações e perspectivas**, parte da programação do III Encontro do ProFLetras e V Coliteras, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Dourados/MS, em 2023.

²⁸ Apesar de o projeto de lei nº 5230/2023, que será comentado mais adiante, ter sido votado na Câmara dos Deputados no dia 26 de março de 2024 e a língua espanhola ter permanecido como optativa, a situação do ensino de línguas estrangeiras ainda parece transitória, já que o projeto seguirá para avaliação do Senado Federal.

Uma preocupação central dos estudiosos era analisar o quadro do espanhol após sua retirada da BNCC porque, quando tal ação foi efetivada, representou significativa preocupação dos docentes do idioma. Como forma de tranquilizar os professores, Silva Júnior e Eres Fernández (2022[2019]) avaliaram como positiva a ausência do espanhol no documento pelos seguintes motivos que consideramos importante recuperar:

(a) não obriga os docentes a um trabalho que tenta padronizar o ensino e direcionar a uma prática comunicativa da língua; (b) permite que as escolas e os docentes sigam as orientações e princípios teóricos propostos em documentos como as OCEM (BRASIL, 2006) [...] (c) possibilita que os especialistas da área de ensino de espanhol idealizem uma (contra)proposta à da BNCC, mais coerente com o que entendemos seja ensinar esse idioma no Brasil. (Silva Júnior; Eres Fernández, 2022[2019], p. 236-237)

Os pesquisadores buscaram confortar os profissionais do espanhol ao destacar a bagagem teórica e cultural da área e o histórico de êxito das experiências de ensino da referida língua, nos diferentes contextos, já vivenciadas pelo hispanismo brasileiro. Com isso, o documento não seria capaz de invisibilizar a permanência e a expansão do espanhol nas escolas. Um dos pontos de luta vislumbrado pelos autores foi o de compromisso das instituições de ensino superior no aperfeiçoamento da qualidade dos cursos de formação inicial e contínua de professores de espanhol. O momento de crise instaurado no período de redação do texto era de convite para o aumento das reflexões e de ações mais propositivas para a contribuição humana e social da aprendizagem do espanhol no Brasil e aferimos que isso vem acontecendo. Julgamos que este capítulo é uma mostra da constante necessidade de atualização sobre as ações legais nacionais e locais para manutenção do espanhol e a urgência de proposição de práticas de resistência para sua defesa.

Antes da oficialização da retirada do espanhol da única lei federal que propôs seu ensino no país, a situação do idioma já era compreendida como de ações conflitantes, o que Eres Fernández (2018) denominou como um cenário de (anti)políticas. Segundo a pesquisadora, além do excesso de textos legais produzidos em um intervalo de tempo reduzido entre uma publicação e outra, o que poderia gerar certa falta de imprecisão por parte dos docentes responsáveis por implementar as orientações educacionais no chão da escola, algumas dessas decisões legais – decorrentes de políticas linguísticas nem sempre amplamente discutidas – acabaram não resultando em um planejamento efetivo, nem no

desenho de ações e projetos visando atender a uma educação permanente e mais efetiva do espanhol na escola brasileira.

Tomando como referência a data de inserção do idioma espanhol como disciplina no Colégio Pedro II, apesar de seu caráter inicial como optativa, temos no panorama brasileiro uma realidade de mais de 105 anos de história e de construção de um trabalho efetivo para o ensino dessa língua no país.

Infelizmente, conforme aponta Eres Fernández (2018), o cenário político e educacional brasileiro acabou por construir uma trajetória de altos e baixos para tal disciplina escolar. Ao fazermos referência a um trabalho efetivo anteriormente, queremos sinalizar que há mais de 80 anos formamos professores de espanhol nas universidades brasileiras e em torno de 40 anos temos circulação do resultado das primeiras pesquisas de pós-graduação envolvendo a língua espanhola para brasileiros (Silva Júnior, 2020). No entanto, toda a produção científica acumulada em torno do ensino de espanhol no Brasil parece não ser de conhecimento da sociedade civil de modo geral, que ainda acaba por deslegitimar em gestos que circulam nas interações sociais, por exemplo, sobre a importância do idioma na formação escolar.

Mais preocupante ainda é revisitar o histórico dos projetos de lei para o ensino de espanhol e constatar sua morosidade e descontinuidade. Perante tal constatação, dialogamos com o pensamento de Bohn (2000, p. 130) quando o linguista aplicado afirma que “[...] é necessário fazer uma análise histórica do fenômeno sobre o qual se atua. Do contrário seria difícil engajar as pessoas numa práxis transformadora”, pois, compartilhamos e entendemos que é papel do educador linguístico acompanhar o histórico da profissão docente com o intuito de modificá-la e vislumbrar novos gestos políticos. Almeida Filho (2020) também é um linguista aplicado que defende a ideia do desenvolvimento de uma competência profissional do professor em diálogo com o estudo da história da profissão de ensinar idiomas.

Tais questões postas em xeque até o presente momento nos levaram a construir este capítulo com o objetivo de revisitar as últimas regulamentações, a partir da aprovação da **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2018), para propor uma análise crítica do contexto vigente e de quais são as perspectivas para a permanência do espanhol na Educação Básica. Como forma de organizar o pensamento, construímos o texto em algumas seções: (a) (re)visitando aspectos da formação de professores de espanhol na contemporaneidade, dando destaque ao papel político e às carências formativas ainda hoje, (b) micropolíticas de resistência para a inserção ou retomada do espanhol no currículo escolar, refletindo sobre os desafios do ensino

diante da ótica neoliberal e colonialista presente no imaginário social e, por fim, (c) movimentos de resistência do espanhol no contexto sul-mato-grossense.

Vale ressaltar que optamos por trazer à baila a realidade do espanhol do Mato Grosso do Sul porque o evento motivador deste capítulo deu-se em uma universidade pública localizada em uma cidade do interior daquele estado. Além disso, o sistema educacional em questão produziu documentos curriculares para o ensino de espanhol no ensino fundamental e médio após a publicação da BNCC, o que também caracteriza gestos de políticas de resistência, interesse do debate proposto pelos autores.

Considerações gerais sobre a formação inicial

Tradicional e legalmente, a formação inicial de professores de espanhol, assim como das diferentes línguas estrangeiras, ocorre no âmbito dos cursos de Licenciatura mantidos por Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas.

Ao longo do tempo, como é natural, a configuração desses cursos passou por mudanças, tanto no currículo, quanto na carga horária, na estruturação dos estágios obrigatórios e, claro, nos objetivos e metodologia adotada pelos docentes e/ou coordenações.

Como o propósito, neste momento, não é discutir as diferentes maneiras de pensar a concepção profissional, mas trazer à tona as várias possibilidades que temos de enfocá-la, um rápido olhar ao passado – não tão remoto – bem como às salas de aulas atuais permite verificar que a formação docente se dá, muitas vezes, a partir de um modelo de ensino calcado na mera transmissão de conhecimentos, seja por meio dos professores universitários, dos textos acadêmicos ou de ambos. Em outros casos, essa forma de ensinar dá lugar às discussões e debates que têm como pano de fundo as ideias veiculadas também por trabalhos científicos e pelas exposições feitas pelos docentes dos cursos de Licenciatura. Outro cenário presente em tais carreiras, concomitante ou não aos anteriores, consiste em abrir espaço nas salas de aula para as reflexões derivadas da análise de informações, teorias e práticas geradas por diferentes especialistas e instituições, às quais se têm acesso pelos variados meios de comunicação.

Entretanto, os modelos mencionados nem sempre consideram dois pontos fundamentais: 1. a experiência que muitos dos futuros professores já possuem de lecionar, mesmo antes de se diplomar; e 2. a realidade de muitas das escolas do país, em especial das

públicas e, em consequência, da situação vivida pelos docentes. A falta dessas inclusões (ou sua escassa presença) por um lado desestima a riquíssima contribuição que os licenciandos podem oferecer para que a formação inicial se pautem naquilo que, de fato, envolve o ato de ensinar e, por outro, pode levar a uma interpretação equivocada do ambiente escolar, de suas necessidades, problemas e dificuldades. Tais aspectos, muitas vezes, induzem a uma idealização da profissão e do locus de atuação, o que pode gerar decepção, frustração e desmotivação quando esses estudantes tiverem que lidar com o verdadeiro sistema educativo.

Algumas dificuldades relacionadas à formação

Como se sabe, há diversas configurações dos cursos de Licenciatura, embora exista um documento nacional orientador da formação, a **Resolução CNE/CP N. 2** (Brasil, 2019). Nesse documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica estabelecem a carga horária mínima e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), as competências gerais e específicas e as dimensões profissionais a serem implementadas nos cursos de formação docente. Como se sabe, há diversas configurações dos cursos de Licenciatura, embora exista um documento nacional orientador da formação²⁹. Assim, as Instituições de Ensino Superior, respeitado o texto legal, têm a opção de estruturar seus cursos de acordo com suas necessidades, preferências, princípios ou objetivos, por exemplo.

Independentemente da forma como tais cursos estão organizados, há obstáculos que costumam se manifestar com certa frequência, tais como:

1. Dificuldades para inserir discussões sobre aspectos pedagógicos, sejam aqueles relacionados à didática da língua estrangeira, sejam os vinculados aos usos pedagógicos do novo idioma. Por diferentes motivos (pouco tempo disponível, muitos conteúdos teóricos, reduzido domínio do assunto, entre muitos outros) não é sempre que se ensina a ensinar na Licenciatura, embora possa parecer óbvio que isso sempre devesse estar presente, assim como tampouco se inclui a linguagem específica fundamental para uso na sala de aula em língua estrangeira. Consequentemente, a parte prática da formação fica prejudicada.

²⁹ Ver, a esse respeito, a **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019.

2. Um desdobramento do item anterior é o fato de a comunicação oral espontânea dos futuros professores ser pouco estimulada, o que pode gerar insegurança para se expressar na nova língua em situações de ensino e, portanto, levar a que as aulas na escola regular sejam ministradas fundamentalmente em língua materna.

3. As interferências linguísticas e culturais, tanto de docentes quanto de discentes, também não costumam ser abordadas do ponto de vista do ensino, isto é, apesar de serem incluídas no curso, nem sempre se discute quando, como e quais interferências precisam ser abordadas nas aulas da Educação Básica.

4. A pouca disponibilidade de tempo para estudar em horários extra aula também prejudica a formação dos futuros professores que sentem, em muitas ocasiões, terem conhecimentos precários do idioma que vão ensinar e de como devem realizar esse ensino.

5. As diferentes crenças acerca do espanhol que permeiam o imaginário de muitos licenciandos – como supor que se trata de um idioma fácil ou que requer pouco esforço, por exemplo – também podem agravar o êxito na atuação desses futuros professores.

Poderiam ser enumerados muitos outros pontos, mas esses cinco já são suficientes para trazer à tona a reflexão sobre a necessidade de dar espaço para discussões que objetivem melhorar o desempenho docente. Contudo, não se pode deixar de mencionar um elemento essencial e que, ao menos em parte, explica a incidência dos itens anteriores: trata-se do fato de que, em grande parte dos casos, os alunos ingressantes nos cursos superiores de formação inicial não possuem domínio da língua estrangeira. Assim, os currículos de Letras / Licenciatura precisam incluir, obrigatoriamente, aulas do idioma meta desde os níveis mais elementares, antes de poder centrar a atenção em questões mais profundas, teóricas ou que estejam relacionadas ao ensino da língua nos segmentos fundamental e médio.

Conclui-se, portanto, que os cursos superiores de Letras/Licenciatura assumem, em muitas ocasiões, a função de cursos de idiomas, antes de voltarem a atenção àqueles temas que, de fato, são objeto da formação de docentes, conforme estabelecido na **Resolução CNE/CP nº 2**, Art. 13 (Brasil, 2019):

§ 4º: Para o curso de formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, as 1.600 horas, para **aprofundar e desenvolver os saberes específicos**, podem ser ofertadas, de acordo com a organização curricular, do seguinte modo: componentes curriculares, componentes interdisciplinares ou áreas de estudos, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico do Curso.

§ 5º: Incluem-se nas **1.600 horas de aprofundamento desses cursos** os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades. (grifos nossos)

Como se nota, o texto legal faz referência a aprofundamento e ampliação dos conhecimentos, o que é muito diferente de abordar o ensino do novo idioma como em cursos para iniciantes. Aliás, muito antes da **BNCC** (Brasil, 2018) ser homologada, Leffa já destacava a relação imprescindível entre conhecimento linguístico e pedagógico, sendo que ambos devem estar presentes nos cursos de Letras / Licenciatura:

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o **domínio da língua que ensina**, e o **domínio da ação pedagógica** necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, **é mais uma questão política do que acadêmica**. A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora (Leffa, 2001, p.334, grifos nossos).

Portanto, é primordial considerar ambas as esferas de conhecimento se quisermos, de fato, formar professores competentes.

Legislação e formação: do desejado ao realizado

A **BNCC** (Brasil, 2018) apresenta, a nosso ver, algumas incoerências e inconsistências³⁰, em especial no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica. Porém, ao mencionar a formação de professores de idiomas, a **Resolução CNE/CP nº 2** (Brasil, 2017), que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”, estabelece em seu Artigo 5º, § 1º, alguns princípios relevantes:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de

³⁰ Vejam-se, por exemplo, as reflexões de Silva Júnior e Eres Fernández no texto **Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular**: quais implicações esperar?

infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

Sendo assim, o que se espera é que os cursos superiores de formação inicial mantenham coerência com esses postulados. Entretanto, do que é estipulado ao que é realizado há uma distância considerável e muitas lacunas que nem sempre são preenchidas de maneira adequada.

Se, por um lado, a própria **BNCC** vem sendo discutida, criticada e questionada em vários aspectos³¹, por outro, ela não consegue, na prática, cumprir o que o documento oficial citado determina. Apesar de se registrarem no país diferentes propostas que buscam uma melhor adequação da Educação Básica – em especial do Ensino Médio – à realidade e às necessidades dos envolvidos no processo educativo, ainda estamos muito longe de chegar ao estabelecimento de uma concepção de ensino e de educação capaz de atender às efetivas demandas, sejam elas municipais, estaduais, regionais ou nacionais. E, como é natural, sem clareza acerca de tais princípios essenciais, será muito difícil (impossível?) alcançar uma formação inicial diferenciada, consistente e eficaz.

Convém ter presente, no entanto, que os textos legais e os documentos oficiais também são contraditórios na medida em que defendem uma educação de qualidade e, incoerentemente, impõem o ensino da língua inglesa em caráter obrigatório e deixam as demais línguas estrangeiras como opcionais, a depender da disponibilidade da oferta, o que equivale a dizer que raramente uma segunda língua integrará o currículo da Educação Básica. Dessa forma, ao não estar previsto e estipulado o ensino de espanhol nos segmentos fundamental e médio, pouco incentivo têm as IES para investirem em uma formação inicial de qualidade para professores desse idioma.

Vemos, por conseguinte, que nem esses escritos nem a **Lei nº 13.415** (Brasil, 2017), que rege a Educação, caminham no sentido de fazer prevalecer a coerência e a harmonia, posto que eles impõem uma política linguística restritiva e monolíngue, além de desconsiderar a história do ensino de línguas no país e a realidade mundial; privam os estudantes do ensino fundamental de ter acesso a aulas de diferentes idiomas; reduzem as possibilidades dos estudantes do ensino médio de aprender outras línguas e não incentivam a formação de professores de espanhol e de outras línguas estrangeiras a exceção do inglês.

³¹ Como ilustração, lembremos que não há orientações, nesse texto oficial, para o ensino de língua estrangeira no nível Médio.

Consideramos que para conceber e atingir uma formação docente de qualidade, é essencial ter presente, como afirma Silva (2014), que a política linguística “diz respeito às decisões políticas que visam balizar, fomentar ou controlar o uso de uma determinada língua em um dado contexto sociolinguístico.” No nosso caso, fica claro que a decisão política prevalente privilegia um só idioma em detrimento dos demais.

Na contramão do que vemos acontecer, assim como Bohn (2000, p. 129-130), entendemos que uma política de ensino de línguas – e conseqüentemente de formação de professores de línguas – deveria, entre outros aspectos:

1. Propiciar uma boa circulação de informações e de decisões entre professores e pesquisadores;
2. Contar com processos decisórios progressistas e democráticos buscando elevar o nível de participação e a qualidade desta participação entre os membros;
3. Levar os participantes do grupo a se sentirem deliberadores e não meros executores de tarefas e normas prescritas pelos intelectuais tradicionais ou pelas instituições.

Ou seja, ao invés de pautar-nos em determinações impostas e distanciadas do que a sociedade atual necessita e reivindica, torna-se primordial contarmos com políticas educativas e com políticas linguísticas que atendam, de fato, às carências e aos interesses de estudantes e professores de línguas.

Micropolíticas para a reinserção do espanhol no currículo

Nas seções anteriores, recuperamos algumas carências formativas dos cursos de Licenciatura em Letras – dificuldades que não são recentes e que foram novamente acentuadas com a publicação da **Resolução CNE/CP nº 2** (Brasil, 2019) – e o debate ainda incipiente sobre as políticas linguísticas nesses cursos e na formação em serviço, o que resultou, inclusive, na redução da presença do espanhol na educação básica no decorrer de sua história.

Diante do cenário instaurado nos últimos anos, algumas micropolíticas de resistência (Costa Júnior; Carvalho, 2020) começaram a ser propostas. Elas podem ser entendidas como atos de resistência que, normalmente, são contrárias às políticas neoliberais e podem se transformar em ações com foco na defesa e na permanência por uma educação linguística cada vez mais plural, democrática e de respeito aos direitos linguísticos dos indivíduos.

No contexto das micropolíticas de resistência do espanhol nos últimos tempos, podemos destacar o Movimento #FicaEspanhol, que surgiu no Rio Grande do Sul após a instalação da reformulação do Ensino Médio; a revitalização de algumas Associações de Professores e de estudantes de espanhol; a luta e a aprovação de projetos de lei para inserção do espanhol na Educação Básica em municípios e estados, em um primeiro momento na região Nordeste do país e, por fim, alguns movimentos ainda em aberto de projetos de lei de deputados federais no âmbito do legislativo.

As micro ações de resistência podem acontecer em diferentes espaços e coletivos e possibilitar o desenvolvimento de políticas educacionais maiores. Os casos citados anteriormente demonstram novos cenários de lutas e de reivindicações que tiveram início justamente após a retirada do espanhol do currículo. A seguir, detalhamos alguns desses últimos gestos políticos na esfera da Câmara dos Deputados e do Senado.

O projeto de lei nº 1.580³² apresentado pelo então deputado federal João Henrique Campos (PSB - Pernambuco), em 19 de março de 2019, pede a alteração do parágrafo 5º do artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) (Brasil, 1996), com o objetivo de incluir a língua espanhola como optativa a partir do 6º ano do ensino fundamental, de acordo com a disponibilidade de oferta e locais dos sistemas de ensino. Em 03 de julho de 2019, o deputado federal Felipe Carreras (PSB - Pernambuco) levou à Câmara dos Deputados o projeto de lei nº 3.849³³ também solicitando alteração da LDB (Brasil, 1996) para dispor sobre o ensino de espanhol no ensino fundamental e médio de maneira obrigatória ao lado do inglês. No âmbito do ensino médio, o projeto também prevê a presença de outras línguas estrangeiras como optativas.

Um dos exemplos mais recentes é o projeto de lei nº 5.230³⁴, apresentado pelo ministro da educação Camilo Sobreira de Santana, em 26 de outubro de 2023, em que propõe a alteração da LDB (Brasil, 1996) no tocante às novas diretrizes para a oferta do ensino médio, incluindo a opção da língua espanhola como componente obrigatório e dotado de carga horária da formação geral básica. Vale ressaltar que o projeto anexa uma carta dirigida ao

³² Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2194496>. Acesso em: 21 mar. 2024.

³³ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2210498#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,fundamental%20e%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 21 mar. 2024.

³⁴ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em: 21 mar. 2024.

presidente Luiz Inácio Lula da Silva com argumentos e dados de pesquisa levantados pelo Ministério da Educação (MEC) que buscam defender o projeto de reformulação em questão e com informações que sustentam a revogação de dispositivos da primeira versão da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017). Em relação ao espanhol, o projeto destaca:

No tocante ao impacto orçamentário e financeiro, verifica-se um incremento apenas na questão da oferta do Componente Curricular de Língua Estrangeira - Espanhol. Nesse sentido, verificamos que em 18 (dezoito) unidades da federação a força de trabalho já contratada é suficiente para atender à demanda pela oferta de língua espanhola em todas as turmas. Nos outros nove estados (AM, PA, PB, AL, BA, MG, SP, MT e GO), o impacto anual no orçamento varia de 1,3 milhões de reais (Alagoas) a 84,7 milhões de reais (São Paulo). Somados, os valores estimados para o impacto orçamentário anual nesses nove estados alcançam valor próximo de 306 milhões de reais (Brasil, Projeto de Lei 5.230, 2023).

O estudo encabeçado pelo MEC demonstra claramente como uma ação efetiva de ensino precisa estar atrelada ao capital econômico. Com isso, a não inserção do idioma pode estar vinculada ao impacto orçamentário de alguns estados. Por outro lado, os dados compilados levam implicitamente a questionar novamente se alguns estados estariam preparados e aptos para implementar o ensino de espanhol, o que demonstra o desconhecimento da expansão dos cursos de Letras Espanhol no país, que teve seu crescimento com o **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** (Reuni), a partir de 2007 em algumas localidades, a oferta de cursos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e de outras ações como a abertura de cursos de Licenciatura em espanhol nos Institutos Federais, a partir de 2006.

Apesar de todos os argumentos em defesa de uma educação linguística mais plural e democrática, todos os três projetos citados anteriormente sofreram ataques e pedidos de destaque por parte de outros deputados com o fim de reduzir seu protagonismo. Como exemplo, destacamos a fala do deputado Gilson Marques (Partido Novo – Santa Catarina) sobre a oferta do espanhol:

Lei não vai fazer com que as pessoas aprendam coisas goela abaixo. Que estudo, que métrica foi utilizada para se entender que isso vai melhorar a qualidade do ensino, sendo que nem o básico nós ensinamos? Quando se coloca mais recursos em algo novo e diferente, se retira dinheiro de algo que já existe. Quem abraça muito aperta pouco³⁵.

³⁵ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/818203-ccj-aprova-proposta-que-obriga-ensino-medio-a-ofertar-lingua-espanhola/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

Pelo teor do comentário é possível observar, novamente, como as políticas de ensino são questionadas por pessoas sem formação específica e sem conhecimento de documentos curriculares e públicos que apresentam o papel do ensino das línguas estrangeiras na formação pedagógica do estudante brasileiro em diferentes momentos de nossa história como nação. Além disso, o pensamento do parlamentar parece apontar que a inclusão do espanhol representa um prejuízo financeiro para o presente e o futuro do país, algo na contramão de países que defendem uma formação mais humanizadora e intercultural. Ao contrário da avaliação anterior, muitos deputados apontam o **Exame Nacional do Ensino Médio** (Enem), a ampliação do conhecimento geral do estudante e a integração internacional entre países da América Latina como pontos fundamentais para a permanência e/ou retomada do espanhol no currículo.

O responsável pela relatoria do projeto de lei nº 5.230 (Brasil, 2023), deputado Mendonça Filho (União - Pernambuco), que foi Ministro da Educação no governo Temer e um dos apoiadores da reforma do ensino médio, é mais um que emitiu uma opinião pessoal em detrimento dos estudos técnicos de especialistas e movimentos coletivos de resistência do espanhol nas escolas.

A Câmara dos Deputados pediu apreciação do projeto em caráter de urgência, que analisou no plenário, em 13 de dezembro de 2023, o parecer preliminar sobre as alterações da reforma curricular do ensino médio. Entre as 79 emendas dos deputados, destacamos a contribuição dos legisladores Marcos Pereira (Republicanos – São Paulo), Luiza Erundina (PSOL – São Paulo), Zeca Dirceu (PT – Paraná/Federação PT-PCdoB-PV), Elton Welter (PT – Paraná/Federação PT-PCdoB-PV), Tarcisio Motta (PSOL-RJ/Federação PSOL-Rede) e Duda Salabert (PDT – Minas Gerais) a favor da reinserção do espanhol.

Alguns defenderam a obrigatoriedade de uma língua estrangeira (inglês ou espanhol), outros a oferta das duas línguas como obrigatórias e, ainda, identificamos a preocupação de alguns parlamentares com o francês e outras línguas estrangeiras. O parecer preliminar avaliado também retoma a exposição de motivos anexada e direcionada ao presidente Lula no texto original do projeto de lei, informando que os deputados não vislumbraram impacto financeiro considerando a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

No dia 20 de março de 2024, a Câmara votou o relatório de Mendonça Filho a partir do debate acumulado sobre o projeto de lei nº 5.230. Portanto, o que estava em jogo eram as

alterações da revisão da reforma do Ensino Médio proposta pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Finalmente, a alteração da carga horária para os estudantes do ensino propedêutico foi aprovada com 2.400 horas para a formação geral básica, uma das maiores lutas dos críticos em educação e dos movimentos de resistência. Já a composição das 3.000 horas restantes do Ensino Médio se completa com as 600 horas destinadas aos itinerários formativos.

No entanto, muitos problemas apontados por tais especialistas permaneceram sem solução. No caso do ensino de espanhol, infelizmente, a língua manteve-se fora do currículo da educação básica apesar de todas as emendas apontadas pelos deputados que garantiram ao idioma diferentes posições, em particular a de uma segunda língua estrangeira obrigatória ao lado do inglês. A língua espanhola segue sendo recomendada como outra língua estrangeira preferencial do currículo, conforme disponibilidade dos sistemas escolares. Agora novos são os desafios diante do Senado Federal e surge, portanto, a necessidade de uma reabertura do debate com os movimentos e ações de resistência promovidos pelos sindicatos e profissionais da educação nos últimos anos.

Outro exemplo – nesse caso diretamente negativo – de interferência nos gestos políticos pensados para o espanhol no Brasil foi a publicação, em dezembro de 2019, do documento denominado **La nueva BNCC y la enseñanza del español** (Gómez Holtz Galvão *et al.*, 2019), de autoria coletiva com representantes da **Editora Edinumen, Instituto Cervantes e Consejería de Educación/Embajada de España en Brasil** cuja proposta seria oferecer aos professores uma base para o ensino de espanhol no ensino fundamental em diálogo com a BNCC oficial que, como sabemos, não incluiu o espanhol em suas diretrizes pedagógicas. Era foco dos autores também auxiliar os docentes na preparação de aulas de espanhol, o que reforça de maneira clara o imaginário de dependência construído do Brasil em relação à Espanha.

Obviamente, o documento assume um ideário neoliberal e um olhar colonialista ao dialogar com o plano curricular do Instituto Cervantes e os níveis de referência para as línguas do **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** (Conselho da Europa, 2001) e propor uma presença dessas concepções em um projeto de ensino para a escola brasileira. Concordamos com Bohn (2000, p. 132) quando o pesquisador alerta dos perigos da “magia da globalização” na prática pedagógica. O documento estrangeiro em questão pode ser

interpretado com a tentativa de interferência de um agente externo na política educacional brasileira e de como a economia tenta homogeneizar e padronizar o currículo escolar.

Nos últimos anos, presenciamos certa “miopia dos agentes públicos” (Siqueira, 2022) sobre os impactos da reforma do ensino médio na educação linguística em nosso país. Observamos a defesa de apenas uma língua estrangeira obrigatória, decisões mercadológicas em detrimento de escolhas pedagógicas, a forte presença neoliberal no centro do debate educacional e o ressurgimento de antigas crenças e velhas ideologias linguísticas. Todos esses aspectos resultaram em uma ameaça a um projeto maior de educação democrática e inclusiva, em especial, na elaboração e desenho de um cenário multilíngue para a escola brasileira.

As ações elencadas até o presente momento apontam para um novo quadro de atenção para a educação multilíngue no Brasil, pois, no decorrer das políticas linguísticas, observamos um cenário de marginalização (Duboc, 2015) e hierarquização de línguas, reforçando a lógica colonialista e monolíngue que predominou desde sempre e ainda se faz visível no imaginário de muitos parlamentares e não estudiosos do tema do ensino de línguas do país. Por outro lado, investigações sinalizam um panorama de “virada multilíngue” (Siqueira, 2022), em que passamos a questionar nomenclaturas de línguas nomeadas e isoladas e a considerar o contexto de superdiversidade e mobilidade urbana dos sujeitos da contemporaneidade, seus diferentes repertórios comunicativos e as ferramentas comunicativas de indivíduos considerados por alguns pesquisadores como falantes translíngues.

Portanto, a conjuntura atual demanda uma abertura maior para revisão das legislações, do cenário escolar e da formação de professores em prol de uma educação linguística baseada em perspectivas multi, pluri e/ou translíngues e que elas sejam agregadoras das múltiplas identidades de seus usuários.

Alguns movimentos de resistência do espanhol, no contexto sul-mato-grossense

Nesta seção, discutimos como algumas ações em prol do espanhol, no estado de Mato Grosso do Sul (MS), provenientes de realizações em curso de formação de professores, outras resultantes de pesquisas e debates, de coletivos organizados, podem reverberar nos

documentos oficiais. Evidentemente, movimentos semelhantes devem estar acontecendo em outros lugares do país, mas delimitamos esse espaço em virtude da necessidade de recorte para o capítulo e considerando também o conteúdo abordado no evento mencionado na introdução deste capítulo.

Ainda que a oferta da língua espanhola não seja mais obrigatória nas escolas de educação básica, é importante considerar que as marcas deixadas pela Lei 11.161 (Brasil, 2005) e tudo aquilo que derivou dela como a inserção do Espanhol no **Plano Nacional do Livro e do Material Didático** (PNLD), no Enem, em escolas de educação básica, não são apagadas. Essas marcas construíram um contexto diferente daquele que seria como se nada disso tivesse acontecido e fomentam movimentos de resistência, em diferentes âmbitos. Para Albán Achinte (2006, p. 73)³⁶.

Em um mundo marcado pelo imperialismo globalizado, os espaços de resistência adquirem significado à medida que constituem perspectivas contra-hegemônicas capazes de frear o avanço avassalador das economias globalizadas e dos modos deslocalizados que o capital financeiro adquiriu...

Assim, conforme o cenário exposto de retrocessos, derivados de interesses econômicos neoliberais, as ações relacionadas a seguir constituem-se manifestações de resistência do idioma. No estado de Mato Grosso do Sul discutimos a resistência da língua espanhola, em âmbito educacional, por meio de: 1. formação de professores, 2. pesquisas e discussões, 3. coletivos e 4. documentos oficiais.

1. Formação de professores

Em MS, temos ofertas de Licenciatura em Letras Espanhol e em Português e Espanhol, em instituições públicas e privadas. Estudos de Kanashiro e Brandão (2018) e Kanashiro, Gomes e Miranda (2017) trouxeram mapeamento dos cursos de Licenciatura em Espanhol ou Português e Espanhol, no estado de MS, na modalidade a distância, por instituições públicas e particulares, e em cursos presenciais, somente por IES públicas.

³⁶ No original: “En un mundo signado por el imperialismo globalizado, los espacios de resistencia adquieren sentido en tanto que se constituyen en perspectivas contra-hegemónicas capaces de frenar el avance avasallador de las economías mundializadas y de los modos deslocalizados que el capital financiero ha adquirido...”.

Desde a **Lei nº 11.161** (Brasil, 2005) até a homologação da **Lei nº 13.415** (Brasil, 2017), também conhecida como a **Reforma do Ensino Médio**, houve maior oferta de cursos de formação docente de língua espanhola, mais professores desse idioma atuando na educação básica, em cursos técnicos, em bacharelados, graduações e cursos de pós-graduações e mais eventos e pesquisas envolvendo língua, literatura e educação linguística do Espanhol.

É importante evidenciar que a oferta desses cursos de Licenciatura fomenta o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão. Atividades desenvolvidas pelo **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**, **Residência Pedagógica (RP)**, **Programa de Educação Tutorial (PET)**, **Estágios obrigatórios**, além de projetos de extensão, possibilitam a entrada do Espanhol em escolas de educação básica, inclusive onde não há oferta desse idioma, por meio de minicursos, aulas, rodas de leitura, exposições, entre outras atividades. Constituem-se, portanto, pontes com a comunidade externa às IES e exercem papel significativo na sensibilização da importância da língua espanhola e da educação plurilíngue.

2. Pesquisas

As pesquisas que versam sobre educação linguística em espanhol, no âmbito das disciplinas de Estágios Obrigatórios dos cursos de Licenciatura em Letras, do **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic)**, dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dos Trabalhos Finais de Curso (TFC) dos cursos de especialização, de dissertações de mestrado e de teses de doutorado possibilitam melhorar a formação, problematizar questões linguísticas, metodológicas, políticas educacionais.

De 2016 a 2022, foi desenvolvido o projeto de pesquisa Formação de professores e Ensino de Espanhol em Mato Grosso do Sul, na Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da UFMS, com várias produções decorrentes dele. Destacamos também o livro organizado por Mancilla Barreda, Arf e Zwarg (2022), intitulado **El español en Mato Grosso do Sul - Brasil: lengua, cultura, literatura, enseñanza, investigación y formación de profesores**. A obra é composta por 12 capítulos com relatos, reflexões e debates de pesquisas e experiências desenvolvidas no cenário sul-mato-grossense.

As produções acadêmicas sobre o espanhol, sobretudo quando discutidas em eventos que congreguem gestores, professores em formação e os já licenciados, pesquisadores e

outros membros da comunidade, trazem contribuições no sentido de promover discussões sobre o tema e lançar luz para algumas possibilidades de transformações do cenário. Entre os eventos, em MS, que abordaram o tema, após 2017, temos:

Quadro 1 - O espanhol em MS, em eventos acadêmicos

EVENTO/ ANO	TÍTULO	PARTICIPANTES	TIPO
IV SIEL & XXIII Semana de Letras, FAALC-UFMS 2020	<u>#FicaEspanhol</u> : A formação e atuação de professores	Mediadora: Prof ^a . Dr ^a . Ana Karla Pereira de Miranda (UFMS) Palestrantes: Prof ^a . Dr ^a . Doris Cristina Vicente da Silva Matos (UFS) Prof ^a . Dr ^a . Monica Nariño Rodríguez (UFRGS) Prof ^a . Dr ^a . Amaya Prado (UFMS/CPTL)	Mesa-redonda on-line Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=22CJMi86UiQ Acesso em: 16 mar. 2024
Festival de Arte e Cultura IFMS 2021 2021	¿Por dónde circula la lengua española en MS?	Prof ^a . Dra. Suzana Vinicia Mancilla Barreda (UFMS)	Palestra on-line Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S_5iW2Segkl&t=2s Acesso em: 16 mar. 2024
XVIII Semana de Letras do CPAN - Edição On-line 2023	<u>#FicaEspanhol</u> : resistências e perspectivas no Mato Grosso do Sul	Mesa-redonda mediada pela Prof ^a . Dr ^a . Joanna Durand Zwarg (UFMS) Palestrantes: Prof. Diogo Amarilio dos Santos (Semed/Corumbá e SED/MS) Prof ^a . Dr ^a . Ângela Karina Manfio (UEMS) Prof ^a . Dr ^a . Suzana Vinicia Mancilla Barreda (UFMS)	Mesa-redonda on-line Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ucz8aDIEvtk Acesso em: 16 mar. 2024
III Encontro do PROFLETRAS e o V COLITERAS UEMS 2023	O ensino da Língua espanhola: novas regulamentações e perspectivas	Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior (UFRJ) Prof ^a . Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (UFMS)	Mesa-redonda presencial

Fonte: Elaboração própria (2024).

3. Coletivos

Ainda que os movimentos que envolvem o coletivo tendam ao enfraquecimento pelo contexto neoliberal, marcado pela competitividade e individualismo, é exatamente ele, o coletivo, que pode fomentar mudanças. Para Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 253),

[...] o ser cidadão é um ser que está protegido legalmente. É um ser humano, cidadão, que está protegido legalmente para fazer a sua vida, para tratar dos seus negócios. E, por isso, ele pode ser totalmente passivo, individualista, fechado, porque está protegido. Esta é a concepção liberal, digamos assim, do cidadão. É o cidadão algo passivo, porque a teoria liberal tem sempre essa ambiguidade em relação à participação. É que a participação, se for excessiva, é revolucionária e pode ser perturbadora. O melhor é que haja alguma dose de passividade. [...]

Portanto, na contramão do individualismo, entre os coletivos que têm atuado a favor do espanhol, temos a **Associação de Professores de Espanhol no Estado de Mato Grosso do Sul (APEEMS)**, atualmente presidida pelo Prof. Dr. André Rezende Benatti, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), *campus* de Campo Grande, e o Movimento Fica Espanhol MS, representado pela Profa. Dra. Angela Manfio, da UEMS, *campus* de Dourados, que sucedeu a Profa. Dra. Amaya Obata Mouriño de Almeida Prado, da UFMS, *campus* de Três Lagoas. Foi também significativo o contato da Profa. Dra. Maria Lima, da Faculdade de Educação (FAED) da UFMS, coordenadora do **Seminário Nacional sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma outra base é possível**, em 2019, com dirigentes da SED/MS e, na oportunidade, levou e discutiu a **Carta de Campo Grande**.

Além disso, em 2022, a Comissão de Estágio (COE) do curso de Letras Português e Espanhol da FAALC/UFMS, representado pelo Prof. Dr. Álvaro José dos Santos Gomes, atuou politicamente em diálogo com a Secretaria de Estado de Educação (SED), destacando a importância do idioma nas escolas de educação básica. Esses esforços culminaram em alguns resultados como a inserção do espanhol em documentos relacionados à educação básica, conforme apresentamos no tópico seguinte.

4. Documentos oficiais

Segundo mencionamos, possivelmente decorrente de várias reivindicações de diferentes coletivos, o **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental** (Mato Grosso do Sul, 2019) incluiu, na área de línguas estrangeiras, além do inglês, orientações específicas para o ensino da língua espanhola, do 1º ao 9º ano. No caso

do Ensino Médio, a oferta dessa disciplina ocorre nos Itinerários Formativos, nas instituições de **Ensino Médio em Tempo Integral, conforme o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul** (Mato Grosso do Sul, 2021).

Desse modo, evidenciamos as articulações de ações distintas que culminam na resistência da educação linguística em língua espanhola em documento de referência estadual. Salientamos que embora a presença do espanhol, na educação básica, não esteja expressa em lei estadual, marca seu lugar nos documentos orientadores emitidos pela SED/MS.

Considerações finais

Neste capítulo, evidenciamos a importância de (re)visitar constantemente a formação de professores, aqui em especial dos cursos de Letras/Espanhol, no tocante aos seus enfrentamentos formativos e na defesa de uma conscientização política que incluía o acompanhamento das políticas educacionais do país. Somente dessa forma acreditamos que será possível o (futuro) professor participar da construção do cenário linguístico e educacional da realidade onde atua.

O olhar atento para o entorno é fundamental na elaboração e no desenho de pequenas ações, o que entendemos como micropolíticas, capazes de interferir de maneira positiva no contexto e, possivelmente, agir em uma realidade mais macro. Conhecer o histórico da formação e das políticas linguísticas auxilia a defesa por uma educação linguística cada vez mais plural, democrática e resistente às imposições do mercado neoliberal e de políticas excludentes que ainda se fazem presentes na escola brasileira. Nesse sentido, consideramos fundamental o conhecimento e as discussões das políticas linguísticas e o engajamento dos professores (em formação inicial e em formação continuada) na luta pelo direito à aprendizagem de idiomas.

No contexto sul-mato-grossense várias ações têm contribuído para reivindicar o plurilinguismo. Especificamente, no caso da língua espanhola, conforme evidenciamos, as atividades desenvolvidas nos cursos de formação inicial de professores favorecem a presença do idioma na educação básica, seja por meio do Pibid, RP, PET, Estágios ou ações de pesquisa e extensão. Há investigações desenvolvidas em diferentes níveis (graduação, especialização, mestrado e doutorado) que propiciam o debate a respeito da educação linguística em

espanhol. Soma-se a tudo isso a atuação de coletivos organizados como a APEEMS, o Movimento Fica Espanhol MS, a Comissão de Estágio para sensibilizar gestores e comunidade sobre a importância ao direito da aprendizagem da língua espanhola. Paulatinamente, as conquistas aparecem como a presença do referido idioma em documentos orientadores da educação básica como os currículos de referência (Mato Grosso do Sul, 2019; Mato Grosso do Sul, 2021).

Referências

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores. In: ALBÁN ACHINTE, Adolfo. (Org.). **Tejiendo textos y saberes: cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la inter-culturalidad**. Popayán: Universidad del Cauca, 2006. p. 59-82.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos da Ciência aplicada da linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

BOHN, Hilário Inácio. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Vol. 3, No. 1, 2000 (117-138). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15515>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: SEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9.394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 fev.

2024.

BRASIL. MEC – CNE/CP. **Resolução CNE/CP, nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. MEC – CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 16 fev. 2024.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Lisboa: Ed. Asa II S.A., 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

COSTA JÚNIOR, José Veranildo Lopes da; CARVALHO, Tatiana Lourenço de. Quando políticas de resistência se transformam em políticas linguísticas oficiais: o caso do espanhol no nordeste brasileiro. **Revista X**, v. 15, p. 172-193, 2020.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Parecer de leitura crítica componente curricular**: língua estrangeira moderna – nova versão. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Básica, 2015.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, Cícero. (org.). **La lengua española en Brasil**. Enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2018. p. 9-18.

GÓMEZ HOLTZ GALVÃO, Maria Eugenia; ALONSO GALÁN, Tania; GARCÍA CALVIÑO, Juan Manuel; SESMILO PINA, Álvaro. **La Nueva BNCC y la Enseñanza del español**. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España: Instituto Cervantes y Edinumen, 2019. Disponível em: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:203b931e-d09e-4a3c-89a1-729b54eb8f90/20200408-bncc-publicacion-sin-nipo.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2024.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; SOUZA, Ana Beatriz Silva Brandão de. Formação inicial de professores de espanhol, na modalidade a distância, em Mato Grosso do Sul. In: ROCHA, Patrícia Graciela da (Org.). **10 anos da Educação a Distância na UFMS**: as experiências das licenciaturas. 1 ed. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, v. , p. 101-117.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; GOMES, Álvaro José dos Santos; MIRANDA, Ana Karla Pereira de. Formación inicial de profesores de Español en universidades públicas de Mato Grosso do Sul. In: XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza Español a Lusohablantes, 2017, São Paulo. **Actas del XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes - 25 años**, 2017. p. 173-186.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson José. (Org.). In: **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>>. Acesso e,: 18 fev. 2024.

MANCILLA BARREDA, Suzana Vinicia; ARF, Lucilene Garcia Machado; ZWARG, Joanna Durand (Org.). **El español en Mato Grosso do Sul - Brasil**: lengua, cultura, literatura, enseñanza, investigación y formación de profesores. Campo Grande - MS: UFMS, 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Campo Grande: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. Campo Grande: SED, 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística no Brasil: contribuições dos estudos sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas. In: **Actas del XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina**. João Pessoa, 2014. Disponível em: <www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0885-1.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. Relações e avanços entre a Linguística Aplicada e o Hispanismo no Brasil. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 310-333, dez. 2020. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/11749>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, Pontes, 2022, p. 217-244.

SIQUEIRA, Sávio. Por que oferecer o tapete vermelho ao inglês é um atalho para a marginalização de outras línguas e uma ameaça à educação multilíngue no Brasil. In: NETO, Mauricio José de Souza; COUTO, Aldenice de Andrade. (orgs.). **Língua, linguagem e vida**: homenagem a Maria Luísa Ortiz Alvarez. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 103-140.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NA UFRR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE

Ancelma Barbosa Pereira

Introdução

Este trabalho parte das problematizações emergidas nas minhas vivências como professora nas disciplinas de estágio curricular supervisionado e de Língua Espanhola, no curso de Letras Português e Espanhol, da Universidade Federal de Roraima – UFRR. Para tanto, retomo dados gerados em uma disciplina de estágio supervisionado, ministrada no primeiro semestre de 2014. O recorte da pesquisa, selecionado para este capítulo, visa discutir algumas (in)certezas sobre a prática de ensino de acadêmicas de Espanhol Língua Estrangeira no âmbito do estágio supervisionado. A concepção de estágio a que me refiro compreende uma perspectiva investigativa (Pimenta, 2006; 2012), para desenvolvê-la no âmbito da disciplina, laço mão das contribuições da etnografia da prática escolar (André, 2006) ao orientar a inserção dos estagiários no contexto de ensino da Educação Básica, mais especificamente nas atividades de observação, para as quais são utilizadas técnicas como observação participante, registrada em diário de campo, entrevista com professores supervisores e/ou coordenadores – por meio de um roteiro semiestruturado, elaborado pelos estagiários, e análise documental.

O estudo está ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 1996; Kleiman, 1998; Rajagopalan, 2006). Os dados para a análise foram gerados por meio de grupo focal (Neto; Moreira; Sucena, 2002) realizado com acadêmicas do estágio em Língua Espanhola – gravado em áudio, posteriormente roteirizado e transcrito; e análise documental (André, 2006; Denzin; Lincoln, 2006) dos Projetos Pedagógicos do Curso de Letras Português e Espanhol (2009, 2018 e 2022). Para a análise dos dados, considero a discussão teórica sobre práxis docente (Lima; Pimenta, 2006; Pimenta, 2012) e formação de professores de línguas (Almeida Filho, 2021; Couto, 2016; Paraquett, 2009). A análise realizada revelou que as participantes da pesquisa apresentam diferentes concepções sobre a relação teoria e prática na disciplina de estágio supervisionado, são elas: (1) a prática instrumentalizada pela teoria; (2) a teoria distanciada da prática; (3) a prática como imitação de modelo; e (4) a teoria instrumentalizadora da práxis docente. Sobre as dificuldades das acadêmicas em relação à sua prática docente, três aspectos foram

ressaltados: (a) a falta de proficiência linguística em Língua espanhola, considerando principalmente a habilidade de expressão oral; (b) a incompreensão e dificuldade em produzir gêneros textuais da área educacional que instrumentalizam o fazer pedagógico; e (c) a dificuldade na transposição dos conhecimentos teóricos que subsidiam a ação do professor.

O texto a seguir está organizado em quatro seções, além das considerações finais. Na primeira, faço uma breve discussão a respeito da relação teoria e prática na formação de docente. Em seguida, na seção dois, apresento algumas considerações sobre o estágio curricular supervisionado no curso de Letras Português e Espanhol -UFRR, contexto onde se desenvolveu a pesquisa. Na sequência, discorro sobre os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram o estudo, as participantes e a geração de dados. Na quarta parte, apresento os dados e a discussão dos resultados.

Algumas noções teóricas

Segundo Almeida Filho (2021, p. 43), a formação inicial deve garantir que o professor saiba “ensinar a língua de eleição no ambiente de atuação do professor que é o da sala de aula e suas extensões”. Sendo assim, conforme o autor, o professor precisa compreender as concretudes do trabalho de ensinar (Almeida Filho, 2021, p. 41), a saber: (a) “o planejamento de cursos”; (b) “a seleção e/ou produções de materiais que codificam a ação posterior das experiências”; (c) “a construção das experiências na nova língua em aula e suas extensões”; e (d) “a avaliação de rendimento e/ou proficiência dos alunos ao avançar nas unidades [conteúdos ensinados]”. Para atuar nestas quatro materialidades do processo de ensino-aprendizagem, o professor precisa ter adquirido cinco competências, são elas: (1) a linguístico-comunicacional; (2) a espontânea implícita, composta pelas “crenças e memórias sobre como se deve ensinar uma língua” (Almeida Filho, 2021, p. 43); (3) a teórica; (4) a aplicada ou sintética, que transforma a segunda competência; e (5) a profissional. A última competência tem papel importante na “realização do potencial de pertencimento pleno à profissão de professor de uma dada língua e sua cultura” (Almeida Filho, 2021, p. 43). Deste modo, o autor afirma que a formação dos docentes de línguas no Brasil terá êxito quando “a teoria e prática andarem juntas de modo que na prática docente de cada professor esteja refletida a qualidade da sua formação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos” (Almeida Filho, 2021, p. 43).

Sobre a relação teoria e prática, Candau e Lelis (1983, *apud* Pimenta, 2012, p. 77) identificam duas visões. Uma delas é a visão dicotômica que “ênfatiza a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa”, muitas vezes associada a uma expressão bem comum que diz “na prática a teoria é outra”. Ainda nessa visão, prevalece a compreensão de teoria e prática como “polos associados, diferentes, mas não necessariamente opostos”, o que implica na ideia de que a prática sirva para aplicar teoria. Contrariamente à primeira visão, a segunda apresenta uma noção de unidade, ou seja, “relação simultânea e recíproca de autonomia e independência” (Candau; Lelis, 1983, *apud* Pimenta, 2012, p. 77), sendo esta componente indissociável da práxis. A práxis é compreendida como “atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade” (Vásquez, 1968, *apud* Pimenta, 2012, p. 99). Assim, segundo as autoras Candau e Lelis (1983, *apud* Pimenta, 2012), o fazer pedagógico precisa articular “o que ensinar” e “como ensinar” ao “para quem” e “para que” ensinar.

No que se refere à concepção de estágio supervisionado, é comum o entendimento de prática como instrumentalização técnica. Nesta perspectiva o profissional se limita ao “como fazer”, não sendo necessário “dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente às rotinas de intervenção técnica delas derivadas” (Pimenta; Lima, 2006, p. 9). Lima e Pimenta (2006) ressaltam a prática como imitação de modelo com outra perspectiva ainda bastante vigente que consiste em observar, imitar, reproduzir e, em alguns casos, reelaborar os modelos já estabelecidos na prática. Embora as autoras mencionadas não desconsiderem a importância dessa forma de aprender, consideram-na insuficiente por apresentar algumas limitações, por exemplo, nas palavras das autoras, “nem sempre o aluno dispõe de elementos para ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados” (Lima; Pimenta, 2006, p. 7).

Ainda conforme as autoras, na perspectiva do estágio como pesquisa-ação, o estagiário deve buscar “novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa” (Lima; Pimenta, 2006, p. 13). Essa perspectiva implica que a disciplina encaminhe os estagiários a desenvolverem uma postura de pesquisador no contexto em que estão estagiando, de forma que possam elaborar projetos que permitam tanto a compreensão como a problematização das situações observadas, ou seja, o estágio nessa perspectiva configura-se como teoria e prática, sendo a teoria “instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da prática” (Lima; Pimenta, 2006, p. 14).

Definição do contexto: o estágio supervisionado no curso de Letras Português Espanhol da UFRR

No ano da geração de dados da referida pesquisa, em 2014, os quatro cursos de Letras da UFRR – Letras Língua e Literaturas Vernáculas; Letras Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas; Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa e Literaturas Francesa e Francófonas; e Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Anglófonas, eram regidos pelo Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), elaborado em 2009 (UFRR, 2009), conforme a resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura. No PPC 2009, vigente até 2017, o Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de Letras (RECS) apresentava como atividade de estágio: I. observação e regência de ensino em escolas da rede regular estadual de Roraima ou em cursos de Línguas Estrangeiras ofertados pelo Núcleo de Estudos de Línguas e Literaturas Estrangeiras (NUCELE); II. oficinas e minicursos ministrados com o fim específico de estágio curricular; III. simulação de aulas na própria instituição de ensino superior; IV. construção de projeto de ensino e materiais didáticos; e IV. desenvolvimento de material didático-pedagógico.

O artigo 13º do referido regulamento determina que o componente curricular em questão deve proporcionar ao aluno “situações de ensino-aprendizagem, que possibilitem a formação de atitudes, a aplicação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática educativa” (UFRR, 2009, p. 113). Assim, conforme o regulamento, eram os objetivos do estágio supervisionado:

- a) fornecer, através da experiência na regência de sala de aula, subsídios para uma futura prática pedagógica do estagiário;
- b) permitir o convívio dialético entre estagiários e professores das diversas disciplinas de Estágio Supervisionado Curricular, de modo a suscitar questionamentos que levem ao aprimoramento prático-ideológico do profissional em formação;
- c) levar o estagiário a participar do processo educacional, analisando-o reflexivamente;
- d) avaliar se os conhecimentos adquiridos durante o curso foram efetivamente úteis ao Estágio Supervisionado, lançando dados que, de forma geral, sirvam na crítica e reorientação constante dos objetivos, temas, disciplinas, que compõem o curso de graduação no qual está se formando.

A realização do estágio supervisionado envolve a participação de diferentes sujeitos, são eles: o acadêmico de Letras; o orientador, professor do curso de licenciatura responsável pela disciplina de estágio; e o supervisor, professor designado pela entidade concedente do estágio, no caso a escola de Educação Básica. O orientador e o supervisor devem trabalhar colaborativamente para a orientação do estagiário em sua prática de ensino.

Pela resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a carga horária mínima do estágio supervisionado deveria ser de 400 horas de atividades a serem desenvolvidas a partir da segunda metade do curso. No curso Letras Português e Espanhol, no período da pesquisa, os acadêmicos iniciavam o estágio no sexto semestre e deveriam cumprir uma carga horária de 645 horas distribuídas nas seguintes disciplinas:

Quadro 1 – Disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (2009 a 2017)

Letras Português e Espanhol -UFRR

Componentes curriculares para a prática docente	Código	H. Teor.	H. Est.	Total horas
● Estágio Supervisionado em Leitura e Produção Textual	LLV022	30	60	90
● Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa - Ensino Médio	LLV023	30	75	105
● Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa - Ensino Fundamental	LLV024	30	90	120
● Estágio Supervisionado em língua estrangeira - espanhol - Ensino Fundamental	LEM012	30	90	120
● Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira - espanhol - Ensino Médio	LEM013	15	90	105
● Estágio Supervisionado em Leitura e Produção Textual em Língua Espanhola	LEM014	15	90	105

Fonte: Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras da UFRR (UFRR, 2009)

É curioso observar que no Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras (2009) somente a carga horária prática era computada como carga horária de estágio, ou seja, das 645 horas, somente 495 estavam registradas no documento como horas para prática de estágio. Considerando que a carga horária teórica é essencial no planejamento da disciplina, pelo professor orientador, esse dado sugere que o documento supramencionado apresenta uma visão dicotômica da relação teoria e prática nas disciplinas de estágio. Como pré-requisitos para os estágios, os acadêmicos deveriam ter cursado 04 (quatro) disciplinas do eixo pedagógico – PE161 Estrutura e Funcionamento do Ensino, PE121 Psicologia da Educação I, PE122 Psicologia da Educação II e PE160 Didática geral, e 04 (quatro) disciplinas de língua

espanhola - LEM 001 língua Espanhola I; LEM 002 Língua Espanhola II; LEM 003 Língua Espanhola III; e LEM 004 Leitura e Produção Textual em Língua Espanhola.

O trabalho realizado nas disciplinas de estágio supervisionado em língua espanhola, no período de 2014 a 2017, era organizado durante um semestre letivo, em cinco etapas: I. aulas teóricas (15 a 30 horas); II. observação da prática docente (25 horas); III. planejamento da regência - produção do plano de regência e do material didático (15 horas); IV regência de ensino (40 horas); e V socialização das práticas pedagógicas e produção do relatório de estágio (10 horas).

As primeiras aulas da carga horária teórica eram dedicadas à orientação para inserção dos estagiários no contexto escolar e a apresentação de alguns procedimentos de pesquisa de base etnográfica (André, 2006) – observação participante, análise documental, entrevista e diário de campo – para subsidiar o registro e a sistematização das observações na escola concedente de estágio, no sentido de perceberem a dinâmica das relações e interações que constituem a rotina escolar Posteriormente, eram realizadas leituras e discussões sobre as leis e as orientações brasileiras que regiam, naquele no período citado, o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira na Educação Básica e algumas abordagens teórico-metodológicas para o ensino de línguas.

Em concomitância com as aulas teóricas da disciplina, ocorria a observação de estágio no contexto escolar, na sala de aula e em outras atividades da escola: reuniões pedagógicas, reuniões de pais e mestres, conselho de classe, culminância de projetos, comemorações etc. A observação participante, bem como os demais procedimentos citados anteriormente, instrumentalizava a participação dos licenciandos no contexto escolar, possibilitando a problematização da realidade de ensino e, conseqüentemente, a elaboração de propostas pedagógicas condizentes com as situações observadas.

Desde 2018, o estágio curricular supervisionado nos cursos de Letras da UFRR tem como orientação a resolução 02 CNE/CP, de 01 de julho de 2015, que define uma carga horária mínima de 700 horas destinadas ao estágio supervisionado em cursos com segunda licenciatura, é o caso das licenciaturas em línguas estrangeiras na UFRR. No Art. 13, § 1º, II, da referida resolução, diz que são 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, “na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (p. 11); e o Art. 15, § 1º, III, estabelece um acréscimo de 300 horas no caso de curso de segunda licenciatura. Para atender à exigência da

legislação mencionada, atualmente, o Curso de Letras Português e Espanhol dispõe de 700 horas de estágio, sendo 400 horas para prática de ensino em língua portuguesa e respectivas literaturas e 300 horas para a língua espanhola.

Sobre a atual legislação para formação de professores, a resolução CNE/CP nº 02/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a Conferência das Licenciaturas da UFRR³⁷, realizada no período de 26 a 30 de julho de 2021, promoveu uma discussão a respeito do histórico da construção e fundamentação conceitual do documento, da organização curricular dos cursos de formação de professores e dos impactos, modificações e (re)estruturações da implementação dessa normativa nos cursos. Ao final do debate, concluiu-se a inviabilidade de adesão à referida resolução pelas licenciaturas ofertadas na instituição. É importante ressaltar que as discussões sobre a citada legislação tiveram início em 2020, no âmbito dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), Conselhos e Colegiados de Cursos de Licenciaturas da UFRR. Como resultado do evento, foi elaborada a “Carta de Roraima: diretrizes institucionais para a Formação de Professores da UFRR” que defende um posicionamento institucional pela revogação e não implementação da resolução CNE/CP nº 02/2019 frente ao Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação e a entidades representativas da Educação Superior, como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e outras organizações.

Questões teórico-metodológicas e as participantes da pesquisa

Este trabalho está embasado nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (LA) por entender que esta área trata a linguagem numa abordagem interdisciplinar, transdisciplinar, indisciplinar e transgressiva, agregando outros conhecimentos, quando necessário, para explicar um determinado fenômeno que apareça na investigação (Kleiman, 1998; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), ou seja, o pesquisador “partindo de um problema

³⁷ A Conferência das Licenciaturas da UFRR foi transmitida pelo canal do Youtube da instituição, disponível em <https://www.youtube.com/live/3t5t-6Qs6Y4?si=yXJ60ez5MvbpAmPr>.

com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social [...], procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo” (Moita Lopes, 1998, p. 102). Além de abordar teorias de outras ciências, a LA também desenvolve suas próprias teorias, conforme afirma Almeida Filho (2007):

[...] dentro dos sucessivos tratamentos de problemas de ordem semelhante, instituíram-se em LA uma taxonomia e tradição de pesquisas próprias que vem a refletir as bases teóricas crescentemente consolidadas da LA contemporânea (Almeida Filho, 2007, p. 15).

A LA tem como propósito o estudo da linguagem em seu contexto real, pois está ancorada no pressuposto de que “não se pode descrever a língua e seu uso fora do contexto daquele uso, isto é, da sociedade na qual ela é usada” (Mey, 1985 *apud* Rajagopalan, 2006, p. 159). Por isso, Rajagopalan (2006, p. 159) adverte que “uma teoria que considera o social como questão secundária jamais terá êxito num campo de prática que seja, antes de qualquer outra coisa, social”.

Outro relevante aspecto a ser mencionado é o percurso metodológico da referida área de pesquisa, o qual tem como grande desafio compreender o processo da vida social explorando a relação entre teoria e prática, sem separá-las, ou seja, parte de um problema prático de uso da linguagem, busca teorias e retorna à prática (Moita Lopes, 2006). No contexto de LA, a pesquisa é feita a partir de leituras teóricas prévias, porém as referências específicas surgem da problematização detectada em um processo de investigação do pesquisador (Freitas, 2008).

Assim como em outras áreas que abordam o contexto social, a pesquisa em LA tem apresentado cada vez mais trabalhos de cunho qualitativo, logo, de base interpretativista. Conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 17), essa abordagem prima que seus pesquisadores investiguem “as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem”.

Nas pesquisas interpretativistas e, portanto, na LA, comumente faz-se opção pela triangulação de dados, que consiste no uso de mais de uma técnica de geração de registros, possibilitando, cada instrumento, uma observação diferente do contexto de investigação (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). Sobre essa opção metodológica, Alves (2001, p. 71), embasado pela teoria de Jakobsen (1999), entende que a investigação de um mesmo objeto “por meio de dados coletados e interpretados através de métodos diferentes aumenta as chances de

sucesso do pesquisador em sua tentativa de observação, compreensão e explicação de um determinado fenômeno”.

Conforme já mencionei, para esta pesquisa foram usadas duas técnicas de geração de dados: (1) grupo focal (GF), gravado em áudio (Neto; Moreira; Sucena, 2002³⁸), roteirizado, e, posteriormente, transcrito e (2) análise documental (André, 2006). Participaram dessa pesquisa seis acadêmicas, de faixa etária entre 23 e 26 anos, do Curso de Letras Português e Espanhol-UFRR, matriculadas na disciplina LEM012 - Estágio Supervisionado em língua estrangeira - espanhol - Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2014. Todas as participantes da pesquisa tiveram sua formação básica na rede pública de ensino e estavam na fase final do curso de licenciatura. O grupo focal foi realizado em uma aula da referida disciplina, com duração de duas horas, no mês de março de 2014. Para a análise documental, consideramos os Projetos Pedagógicos do Curso, do ano de 2009, de 2018 e de 2022. Os dados selecionados foram sistematizados por meio do procedimento triangulação (Denzin; Lincoln, 2006), para encontrar confirmações e contestações nos depoimentos das participantes que direcionaram a análise. As convenções para transcrição dos dados, gerados pela atividade do grupo focal, foram adaptadas do projeto “Vertentes do português popular da Bahia” (Lucchesi, 2012):

Quadro 2 – Convenções para a transcrição do GF

P.	Participante.
(inint)	Trecho ininteligível.
[]	Trecho sobre qual não há certeza na audição.
“ ”	Discurso direto produzido pelo participante.
{ }	Recursos não verbais empregados pelo participante.
...	Pausa e/ou hesitação durante a fala.
(xxx)	Comentário da pesquisadora pertinente para compreensão do trecho.
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte.
?	Interrogação.

Fonte: Arquivo Pessoal

Análise e discussão dos dados

³⁸ Grupo focal é uma técnica na qual o pesquisador reúne uma determinada quantidade de pessoas com perfis pré-definidos, visando coletar, a partir do diálogo e do debate, informações acerca de um tema específico (Neto; Moreira; Sucena, 2002).

A análise dos dados foca em três aspectos: a relação teoria e prática no Estágio Supervisionado Curricular, as dificuldades das alunas em sua prática docente e a inserção de disciplinas no projeto pedagógico do curso de Letras Português e Espanhol, da UFRR. Sobre o primeiro aspecto, apresento alguns dados do grupo focal que nos mostram a concepção que as participantes da pesquisa têm a respeito da disciplina de estágio curricular supervisionado e, conseqüentemente, da relação teoria e prática na formação docente. Podemos observar, no excerto abaixo, que a estagiária Carla³⁹, ao responder sobre a importância do estágio para a formação docente, foca nas orientações teórico-metodológicas da disciplina.

... a gente está vendo aí uma teoria, vendo alguns teóricos, vendo que caminhos percorrer, as formas como devemos trabalhar e pondo em prática essas teorias. Acho que é isso que vai dar um norte pra gente.

P. Carla

Carla considera que a prática de ensino do estagiário em sala de aula precisa ser instrumentalizada a partir de uma teoria, trabalhada na disciplina de estágio, que deverá ser aplicada na realidade do contexto escolar. É importante chamar a atenção para a relação teoria e prática, no sentido de que, conforme discutem Lima e Pimenta (2006), se ambas forem tratadas isoladamente, se a teoria for entendida como apenas para desenvolver habilidades e empregar técnicas, sem a devida reflexão no contexto de ensino, poderá reforçar “a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (Lima; Pimenta, p. 9, 2006). O aprendizado de técnicas e habilidades a serem usadas em sala de aula deve fazer parte das atividades de estágio, mas não deve se reduzir a isso, visto que o processo educativo é mais complexo e inclui distintas situações com as quais os estagiários se defrontam no contexto de ensino.

A participante Sara relata sobre outro aspecto da disciplina de estágio, o momento da observação no contexto escolar, sendo este entendido, pela acadêmica, como uma etapa importante que possibilitará ao estagiário saber que postura pedagógica deverá ter em sala de aula. Para Sara, a teoria vista na formação docente é bem diferente das situações que podem encontrar na sala de aula.

³⁹ As participantes receberam nomes fictícios para manutenção do seu anonimato e melhor compreensão da análise.

Nós estamos na sala (de aula) como alunos acadêmicos, mas observando também a forma como o professor deve se portar com os alunos dentro da sala, né, que até então a gente não tem essa visão... aqui na universidade a gente vê uma coisa, vê a teoria de uma forma, mas quando for aplicada, né, a gente vê que tem muitas outras coisas que envolvem, né, é bem diferente. Mas eu digo assim como se portar na sala mesmo, como professora, entendeu? A gente observa e depois a gente aplica (outra colega complementa dizendo “ou não”)

P. Sara

No relato apresentado, é possível inferir que a concepção de estágio predominante é a “prática como imitação de modelo”. Como mencionei anteriormente, segundo Lima e Pimenta (2006), essa perspectiva consiste em observar, imitar, reproduzir e, em alguns casos, reelaborar os modelos existentes na prática.

Para exemplificar problemas que possam surgir ao assumir essa perspectiva na prática docente, citamos o caso de professores de língua estrangeira que, ao atuarem na escola de educação básica, fazem uso dos mesmos métodos praticados nas escolas de idiomas em que trabalham. É bem possível que, geralmente, esses professores não alcancem os resultados esperados na Educação Básica, visto que, consoante com o que advogam Couto (2016) e Paraquett (2009), a maneira de ensinar e aprender uma língua estrangeira em cada contexto será sempre diferente, dado que este processo ocorre num determinado contexto sociocultural, no qual coexistem conflitos das línguas e culturas que ali estão, entre outros aspectos que podem ser considerados no ensino de línguas. Assim, em concordância com as autoras citadas, compreendo que dificilmente haverá um método que seja eficiente e adequado para todos os contextos de ensino de línguas estrangeiras.

No fragmento a seguir, a participante Jeane apresenta indícios de uma concepção de estágio que vai além da perspectiva de prática por imitação de modelos ou como instrumentalização técnica. Jeane relata:

Para mim é assim, estágio, além de ele ter essa contribuição para que a gente saiba como se comportar dentro da sala de aula e também todos os procedimentos de plano de aula e tudo mais, ele também nos leva a observar algumas coisas que a gente pode estudar por que acontece, por que não acontece, a partir daquela teoria que a gente vê aqui, então, quando a gente estiver na sala de aula é mais ou menos como se a gente fosse ver o que acontece, mas não só pra dizer isso acontece lá, mas, por que acontece aquilo lá e o que a gente pode fazer para que isso não aconteça, para que aconteça de outra forma...

P. Jeane

Podemos perceber, no fragmento supracitado, que a acadêmica entende a disciplina de estágio como um lugar para, entre outros aspectos, também discutir e tentar compreender as questões postas no contexto de ensino. Essa compreensão se aproxima do conceito de estágio como pesquisa, o qual pressupõe que o estagiário busque novos conhecimentos na relação entre as explicações existentes e os dados atuais impostos pela realidade e reconhecidos em uma prática de pesquisa (Lima; Pimenta, 2006). Conforme já citei, na visão das autoras, essa perspectiva implica que a disciplina de estágio encaminhe os estagiários a desenvolverem uma postura de pesquisadores, no sentido de apreender a realidade concreta do contexto no qual o estágio está sendo desenvolvido. Ou seja, o estagiário precisa aprender a observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar a tal realidade, de forma que possa elaborar projetos que permitam a intervenção e compreensão das situações observadas. Para as referidas autoras, o estágio nessa perspectiva configura-se como teoria e prática, sendo a teoria “instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da prática” (Lima; Pimenta, 2006, p. 14).

Assim, os dados do grupo focal revelam que as participantes da pesquisa apresentam diferentes concepções a respeito da relação teoria e prática na disciplina de estágio supervisionado, são elas: 1. a prática instrumentalizada pela teoria; 2. a teoria distanciada da prática; 3. a prática como imitação de modelo; e 4. a teoria instrumentalizadora da práxis docente. Conforme Candau e Lelis (1983 *apud* Pimenta, 2012), as três primeiras perspectivas representam uma visão dicotômica sobre a relação teoria e prática e quarta apresenta uma visão de unidade, que deve ser implementada não apenas na disciplina de estágio supervisionado, mas também na proposta curricular do curso de formação inicial. Para Almeida Filho (2021), a relação entre teoria e prática ainda não está consolidada na formação inicial, o que dificulta a prática docente dos professores egressos. Da mesma forma, Rojo (2001) menciona a necessidade, ainda existente, de trabalhar aspectos didáticos para implementação, na prática escolar, de teorias sobre linguagem, língua, práticas de linguagem e letramento. A autora cita a teoria da aprendizagem vygotskiana (socio-histórica) como um referencial coerente para o trabalho com as teorias da linguagem no contexto educacional, já que essa perspectiva “toma a teoria da enunciação bakhtiniana como uma boa elaboração para as questões de linguagem e discurso, crucialmente envolvidas na aprendizagem” (Rojo, 2001, p. 317).

Sobre o segundo aspecto, as dificuldades das acadêmicas em relação à sua prática docente na disciplina de estágio supervisionado curricular, a participante Jeane ao ser interrogada, no grupo focal, se se sentia preparada para atuar na escola, relatou que a falta da proficiência linguística em espanhol provocava insegurança na sua atuação didática em sala, conforme é possível observar no fragmento a seguir:

... a gente tem dois obstáculos, o primeiro obstáculo que eu considero é o instrumental, você ter o domínio do instrumental e é difícil, porque na nossa formação a gente não tem isso bemmm (init), a gente tem que procurar se informar, procurar aprender e eu acredito que esse empecilho atrapalha na postura que a gente deve ter com a turma, com a didática, como é que a gente vai passar isso pra eles se eu não tenho total domínio (da língua espanhola), muitas vezes eu posso me sentir insegura, aí então eu acho que isso acaba atrapalhando...

P. Jeane

Para a participante, as disciplinas de língua espanhola, ofertadas no curso de Letras da UFRR, ainda não eram suficientes para formar acadêmicos com um domínio linguístico considerável, principalmente na habilidade de expressão oral, para usarem o espanhol como língua de interação e mediação nas aulas ministradas, nas escolas de Educação Básica. No currículo vigente, na época da pesquisa, em 2014, as acadêmicas tinham como pré-requisitos para o estágio supervisionado quatro componentes curriculares de língua espanhola, de 75 horas cada. Paralelo ao estágio, eram ofertadas as disciplinas morfologia e sintaxe da língua espanhola, resultando em seis componentes cursados durante todo o curso. Neste outro relato, Jeane fala a respeito das abordagens de ensino de línguas.

... a própria postura, né? Porque mesmo que não seja na língua estrangeira, em qualquer língua, quando não está lá (na escola), quando a gente vai, mas a gente não está preparado ainda, a gente vai se preparando e eu acho que isso só vem com o tempo, porque “eu fiz uso de qual método?”, “puxa não deu certo!”, “ah meu Deus, meu Deus!”, “ah, eu vou procurar um outro (método)... Isso (a situação de angústia) vai acabando, acho que depois a gente vai se preparando, mas, em língua estrangeira, eu acho que tem que ter toda uma coisa assim, mais ééé, algo a mais do que em outras disciplinas (da escola), é mais criativo, é mais trabalhoso, eu acho que tudo isso pra nossa formação, eu acho que pouco a gente está preparado, eu acho que a gente só vai se sentir preparado depois de muito tempo.

P. Jeane

É importante ressaltar que a participante já havia passado por uma experiência de estágio curricular supervisionado anterior ao momento da geração de dados, o que possivelmente teria contribuído, no depoimento relatado acima, para uma reflexão sobre a própria prática docente, sobre especificamente a eficácia dos procedimentos metodológicos utilizados e a escolha de uma abordagem mais eficiente. Embora a estagiária acreditasse que

o desempenho na prática docente era algo que seria desenvolvido a partir de experiências como professoras de línguas, reiterava que a formação oferecida pelo curso não havia sido suficiente para subsidiar a prática pedagógica. Para tal posicionamento, é importante considerar que o curso de Letras, naquele momento, não oferecia nenhuma disciplina sobre abordagens e metodologias para ensino de língua estrangeira.

Ainda sobre as dificuldades das acadêmicas em relação à sua prática docente, outros dois aspectos foram relatados: (1) a falta de familiaridade com gêneros textuais da área educacional que instrumentalizam o fazer pedagógico – por exemplo, plano de aula, plano de ensino, projeto pedagógico etc., dificultando a elaboração de propostas metodológicas coerentes aos contextos educacionais em questão; e (2) a dificuldade na transposição dos conhecimentos teóricos da área da linguagem que subsidiam a ação do professor.

Em consonância com Almeida Filho (2021), considero que, entre as cinco competências requeridas para ensinar uma língua estrangeira, a competência linguístico-comunicacional é fundamental no ato de ensinar. Além disso, os cursos de formação de professores precisam garantir que os alunos egressos sejam capazes de atuar nas quatro concretudes do trabalho docente, propostas por Almeida Filho (2021), referidas neste texto: o planejamento; a seleção e/ou produção de materiais; a construção de experiências na língua estrangeira e a avaliação de rendimento dos alunos.

As participantes ainda ressaltaram a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – PIBID para a formação acadêmica e a necessidade de implementação de disciplinas sobre abordagens e metodologias de ensino de línguas, assim como a implementação de atividades de prática de ensino nos primeiros semestres curso. Considerando essas demandas, no ano de 2018, foram implementadas novas disciplinas no curso Letras, Português e Espanhol – UFRR: CL541 Identidade e Prática Docente – 60 horas (2º semestre) e CL544 Ensino de Língua Estrangeira – 60 horas (6º semestre). Outra mudança significativa diz respeito à substituição da disciplina PE161 Estrutura e Funcionamento do Ensino – 60 horas (1º semestre), de responsabilidade do curso de Pedagogia, por CL542 Políticas Educacionais e Legislação da Educação Básica – 60 horas (3º semestre), atualmente ministrada por um dos professores dos cursos de Letras-UFRR. Por fim, na última atualização do Projeto Pedagógico do Curso (UFRR, 2022), o currículo passou a ofertar as disciplinas: LLL011A Novas Tecnologias e Ensino de Línguas e Literaturas 60h (2º semestre), CL540 Didática e Linguagem 60h (3º semestre) e CL549A Ensino e Aprendizagem do Português como

Língua Estrangeira 60h (7º semestre). As seis disciplinas, criadas entre 2018 e 2022, compõem o eixo das bases para a prática pedagógica e, exceto CL549A Ensino e Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, são pré-requisitos para o desenvolvimento do estágio supervisionado. Foram elaboradas contemplando conteúdos considerados essenciais para subsidiar o desenvolvimento teórico-prático dos acadêmicos, possibilitando uma análise e reflexão sobre o processo educacional.

A resolução 02/2015 CNE/CP indica como um dos princípios para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica a articulação entre teoria e prática, “fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 4). Assim, em cumprimento ao que determina a resolução de 07 CNE/CES, de dezembro de 2018, sobre a extensão na educação superior brasileira, o PPC 2022 contempla 10% da carga horária total do curso para Atividades Curriculares de Extensão (ACEs), totalizando 350 horas para a curricularização da extensão. As ACEs devem ser ofertadas semestralmente via projetos vinculados a um Programa de Extensão do curso de Letras Português e Espanhol. Em conformidade com a orientação do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), as atividades de extensão contemplam as seguintes linhas: (a) linguagens e práticas docentes; (b) formação de professores; (c) línguas estrangeiras, (d) metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem; estudos literários aplicados ao ensino; fundamentos da educação especial e educação inclusiva; e letramentos para pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (UFRR, 2022). Considerando as linhas nas quais as ações de extensão devem ser desenvolvidas e a participação dos discentes como protagonista nessas atividades, a inclusão da extensão no currículo poderá contribuir para o fortalecimento da identidade docente dos acadêmicos do curso de Letras Português e Espanhol da UFRR.

Considerações finais

De modo geral, os dados analisados apontam que as acadêmicas de estágio em língua espanhola apresentam, à época 2014, dificuldade em desenvolver sua prática docente nas escolas da rede regular estadual de Roraima. Considerando, sobretudo, que as instituições de Educação Básica são o maior foco de mercado de trabalho para os egressos do curso de Letras Português e Espanhol da UFRR, a discussão sobre essa problemática não pode limitar-se ao

âmbito das disciplinas de estágio, ao contrário, deve servir como questão orientadora para a reformulação da proposta curricular do curso. Embora os componentes curriculares implementados na reformulação do currículo permitam uma maior articulação com o estágio supervisionado, ainda não garantem que essa disciplina se configure como um dos espaços fundamentais no qual os acadêmicos desenvolvam a prática docente de maneira a exercitar a relação indissociável entre teoria e prática.

Cabe mencionar que, no âmbito da Comissão de Estágios e Práticas Docentes (CEPD), dos cursos de Letras da UFRR, está sendo desenvolvida, desde 2021, uma pesquisa para analisar a formação acadêmica dos cursos de Letras na relação alteridade e identidade docente e prática profissional. Participam do estudo os docentes dos cursos de Letras da UFRR (Letras Português, Letras Português e Espanhol, Letras Português e Francês e Letras Português e inglês) e os alunos das disciplinas de base pedagógica, principalmente do estágio curricular supervisionado. O contexto da pesquisa foi motivado pelos frequentes relatos dos acadêmicos sobre sua insegurança no desenvolvimento das práticas de ensino e pela necessidade de avaliar como os conhecimentos adquiridos ao longo dos cursos de formação estão contribuindo para a prática docente dos acadêmicos nas escolas de Educação Básica. Além desta investigação, é importante serem realizadas outras pesquisas sobre a práxis docente, nos cursos de formação de professores de Letras da UFRR, evidenciando resultados que sirvam na crítica e na reorientação constante dos currículos das licenciaturas.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas & Comunicação*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A disciplina aplicada Ensino de Línguas. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos da Ciência Aplicada da Linguagem*. Campinas: Pontes, 2021, p. 39 - 47.

ALVES, Fábio. Triangulação como opção metodológica em pesquisas empírico experimentais em tradução. *In*: PAGANO, Adriana (org.). *Metodologias de Pesquisa em Tradução – Estudos linguísticos*. 3. ed. Belo Horizonte: FALE-POSLIN-UFMG, 2001. p. 69-91.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Etnografia da prática escolar*. 16. ed. Campinas-SP: Papirus, 2006.

BRASIL. Resolução nº 02/2015 - CNE/CP. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: [rcp002_19 \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br/rcp002_19). Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Resolução nº 07/2018 - CNE/CES. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação

Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Disponível em: [rces007_2018 Curricularização.pdf](#). Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. Resolução nº 02/2019 - CNE/CP. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 01 jul. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. Resolução nº 2/2002 - CNE/CP. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Disponível em [rcp002_02 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 26 mar. 2014.

BRASIL. Resolução nº 1/2002 - CNE/CP. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível [rcp001_02 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 26 mar. 2014.

COUTO, Ligia Paula. Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.) O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREITAS, Débora de Brito Albuquerque Pontes. A construção do sujeito nas narrativas orais. In: CLIO Revista de Pesquisa Histórica. Recife – PE: Ed. Universitária da UFPE, 2007, p. 92-112.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto interdisciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). Linguística Aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LUCCHESI, Dante. Chave de transcrição. In: Projeto Vertentes do português popular do estado da Bahia. 2012. Disponível em <http://www.vertentes.ufba.br/home>. Acesso em março de 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. Linguística Aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 101-114.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

NETO, Otavio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 8, 2002, Ouro Preto. Anais do Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Ouro Preto, 2001. p. 1-26.

PARAQUETT, Márcia. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, n.º 38, 2009, p. 123-137.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Póesis, v. 3, n.º 3 e 4, 2006, p. 5-24.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio Curricular e Prática – Os conceitos de prática presentes nos cursos de formação de professores. In: PIMENTA, S. G. O Estágio na formação de professores – Unidade teoria e prática? 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 23-89.

PIMENTA, Selma Garrido. Práxis – Ou a indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente.

In. PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na formação de professores – Unidade teoria e prática? 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 97-135.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In:* MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-166.

ROJO, Roxane H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas pelo professor? *In:* KLEIMAN, Angela B. (Org.) A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 313 – 336.

Universidade Federal de Roraima. Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras. Boa vista: Roraima, 2009.

Universidade Federal de Roraima. Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura em Letras Português e Espanhol. Boa vista: UFRR, 2018.

Universidade Federal de Roraima. Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura em Letras Português e Espanhol. Boa vista: UFRR, 2022.

LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA EM LDs DE ESPANHOL: ANÁLISE DE ATIVIDADES SOBRE GRAFITES

Valdiney Lobo
Mateus Camelo de Oliveira

Considerações iniciais

Este capítulo apresenta algumas reflexões e indagações surgidas ao longo da pesquisa de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Primeiramente, é importante que contextualizemos a motivação que levou o desenvolvimento da referida investigação, para que, assim, possamos compreender as escolhas de recortes, os caminhos adotados e as conclusões que nos levaram até a produção deste texto.

A pesquisa surge ainda na graduação, em 2015, a partir do projeto desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UFF), no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF). O projeto de língua espanhola com a turma do nono ano do Ensino Fundamental voltou-se para os discursos das artes de rua na América Latina, oportunizando o trabalho, na sala de aula da educação básica, com os letramentos de reexistência (Souza, 2009; 2011) e, conseqüentemente, a problematização de questões sociais relacionadas a essas manifestações artísticas. Souza (2009; 2011) utiliza o termo reexistência para referir-se à condição de existência por meio da resistência. A autora sinaliza para a importância de existir por meio da resistência a visões colonizadoras, racistas, xenófobas, dentre outras, que pensam os outros sujeitos, o/a negro/a, o/a indígena, o/a quilombola, a mulher etc. como inferiores porque diferentes. As artes de rua, como o hip-hop, o grafite e o rap, estariam dentro do conjunto denominado pela pesquisadora de cultura de reexistência. Essa expressão refere-se, portanto, a todo um conjunto de bens culturais manifestados por letramentos, entendidos como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19), que circulam em outras esferas do cotidiano, e habitualmente estão fora do âmbito escolar.

Alguns sujeitos periféricos encontram na cultura de reexistência uma forma de se manifestarem, de romperem preconceitos e visões cristalizadas, que os veem, segundo Arroyo (2014), como **pobres coitados**, destinatários de políticas reparadoras e não afirmativas. Lobo

(2018) reitera que, ao usarem a arte como instrumento de denúncia de situações de abandono ocasionadas pelo Estado, podemos notar o possível tratamento diferenciado, de menor importância e com pouco espaço, que seria dado, na educação formal, aos letramentos produzidos pelos grupos historicamente silenciados, uma vez que representariam uma ameaça às intenções de manutenção do domínio das classes historicamente assujeitadas ao padrão de saber do colonizador.

O foco nos livros didáticos (LDs), por sua vez, justifica-se pelo fato de que, para muitos pesquisadores de LDs, dentre eles Bittencourt (2004) e Rodríguez Hidalgo (2013), esses materiais são tidos como principal instrumento - e muitas vezes o único - no processo educativo a que os discentes e docentes terão acesso, o que, segundo Coracini (2011), faz com que tenham um grande prestígio na escola e na sociedade, que os legitimam. Além disso, é importante situá-los como um vetor de ideologia e de cultura das classes dominantes, conforme afirma Choppin (2004).

Dessa forma, partindo da premissa de que os letramentos de reexistência (Souza, 2009; 2011) são possivelmente pouco valorizados pelo ensino formal, como afirma Lobo (2018), analisamos em que medida os LDs de espanhol aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2011 até a sua última edição, em 2018, para os Ensinos Fundamental e Médio, abrangem, em suas atividades, os letramentos de reexistência, considerando-os como práticas sociais contestadoras, que objetivam à transformação da realidade que cerca os sujeitos periféricos (Souza, 2009; 2011). Ampliando, portanto, o conceito de letramentos de reexistência de Souza (2009; 2011) para além do hip-hop, o tema do presente artigo concentra-se na representação do grafite em atividades de LDs de espanhol, ou seja, como esse letramento marginalizado, produzido por sujeitos socioeconomicamente periféricos, são apresentados e trabalhados nessas atividades, entendendo que o grafite pode sinalizar para a reexistência desses grupos minorizados na medida em que reflete, em alguns casos, a realidade de opressão e violência a que tais indivíduos são submetidos, funcionando, portanto, como uma forma de protesto e reivindicação por mudanças.

Para isso, lançamos mão do conceito de dialogismo e de ideologia do Círculo de Bakhtin, perguntando-nos que tipo de relação dialógica as atividades propostas nos LDs que contemplam esse letramento estabelecem com a sociedade, com quais enunciados tais atividades estão estabelecendo relações dialógicas: são enunciados de adesão a outros enunciados predominantes na sociedade (Freitas; Salles, 2021) ou de confronto com eles

(Arán, 2006)? Quais vozes se materializam nos textos verbais e verbo-visuais que compõem as atividades analisadas? De que maneira tais atividades promovem o renarrar e o ressignificar acerca dos sujeitos periféricos e dos letramentos produzidos por eles? Qual o papel do LD na construção de uma educação crítica e problematizadora, já que uma das funções primordiais dele é, segundo Coracini (2011), não só de contribuir para a formação intelectual do aluno, mas também para a sua formação como sujeito social, uma vez que esse é levado a participar ativamente de diversas situações na comunidade em que faz parte?

Ademais, acompanhando a visão de muitos autores e pesquisadores, como a de Moita Lopes (2003), Paraquett (2009) e Urzêda-Freitas (2012), acreditamos que a educação linguística em línguas adicionais deve estar baseada na problematização e na reflexão de assuntos socialmente relevantes. Como defende Urzêda-Freitas (2012), ao citar hooks (1994), o ensino de língua adicional deve educar para transgredir os limites da sala de aula, promovendo mudanças e intervenções, além da troca de conhecimentos, levando os alunos a perceberem como os nossos discursos podem fortalecer visões preconceituosas acerca de grupos minoritários. Segundo o autor Urzêda-Freitas (2012), dessa forma, estaremos ultrapassando os limites do que ele chama de território proibido, uma vez que não faz parte do rol das atividades privilegiadas no ensino de língua estrangeira.

A importância da inclusão desses letramentos nos LDs que chegam às escolas da rede pública se dá pelo fato de que nesse espaço costumam estar os filhos dos sujeitos historicamente inferiorizados. Aí permanecerão até ocuparem os postos de trabalho, em alguns casos degradantes, repetindo o ciclo vicioso de insignificância, se, na condição de educadores, continuarmos insistindo em uma educação bancária (FREIRE, 1987), na qual os alunos são meros depósitos de conhecimentos, absorvendo, passivamente, os saberes doados pelos educadores, sem que ocorra a reflexão e a problematização acerca de tais conteúdos que, por muitas vezes, podem mostrar-se desconexos do contexto social dos educandos.

O trabalho com os letramentos de reexistência (SOUZA, 2009; 2011) permite-nos, portanto, a construção de uma consciência coletiva de transformação e de engajamento social. Sem contar que, ao valorizarmos os letramentos produzidos pelos muitos sujeitos minorizados que estão no ambiente de educação formal, estaremos também dando um sentido a mais para a aprendizagem desses indivíduos.

O diálogo entre a interculturalidade crítica, a decolonialidade e a sala de aula da Educação Básica

A construção de uma consciência crítica requer, dentre outras ações, uma pedagogia igualmente crítica, baseada na problematização e reflexão de aspectos importantes que emanam da sociedade. O diálogo com diferentes espaços sociais é extremamente importante na prática pedagógica que visa à transformação.

Lobo (2018) chama a atenção para o fato de a educação de reexistência, aquela que se volta para os grupos historicamente silenciados, trazendo-os para o centro das discussões, possibilitar justamente o repensar das relações sociais, uma vez que produz reflexões críticas acerca das culturas de reexistência. As estéticas marginais presentes em diversos lugares focalizam questões de minorias étnico-raciais e socioeconômicas, por meio de uma linguagem verbo-visual, evidenciando o objetivo de se construir imagens afirmativas de suas culturas e saberes. Realçam a necessidade de se abandonar a visão de incultos que durante muito tempo esteve associada aos grupos minorizados.

Desconstruir velhas imagens de preconceitos de todas as origens para construir de forma afirmativa novas visões junto aos sujeitos negligenciados deve ser o ponto central da educação que busca por um projeto epistemológico novo, alternativo ao projeto civilizatório baseado na perspectiva eurocêntrica e colonizadora. A educação é de reexistência na medida em que ela reconhece, valoriza e inclui os sujeitos oprimidos, como chama Paulo Freire (1987), nas cenas política, econômica e pedagógica. Freire, com a sua concepção de educação progressista, libertadora, já defendia que ela estivesse profundamente engajada na transformação social, e para isso, fazia-se necessário deixar o modelo que ele denominou de educação bancária para trás. O processo escolar não poderia mais ser visto como uma transferência de conhecimento do professor para o educando, como em um depósito bancário, ignorando os saberes produzidos pela comunidade na qual os sujeitos estão inseridos. A educação, para Freire, deve estar em um diálogo contínuo e íntimo com o contexto em que está inserida, em uma postura de questionamento, intervenção e transformação da realidade que os cerca.

Em diálogo com essa perspectiva freiriana, Walsh (2010) apresenta o conceito de interculturalidade crítica. Nesta, ocorre o questionamento das estruturas sociais de poder e

econômicas, responsáveis pela conservação da desigualdade, os povos inferiorizados assumem o protagonismo de suas lutas. Em suas reivindicações, torna-se evidente a busca por outros projetos alternativos à economia neoliberal, por outras formas de pensar que não sejam marcadas pelo modelo do Norte. Longe de serem lutas homogêneas, são ações que reivindicam a transformação social e a criação de condições favoráveis de poder e de saber.

Pensada assim, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, muito menos um projeto da diferença em si. Mas, como argumenta Adolfo Albán, é um projeto que aponta para a reexistência, para a vida, para um outro imaginário e para uma outra perspectiva de convivência, de viver com, de outro projeto de sociedade. (Walsh, 2010, p. 10, tradução nossa)

As origens da interculturalidade crítica estão situadas a partir de discussões advindas de dentro dos movimentos sociais, não partem, portanto, do Estado e nem dos centros oficiais de produção do conhecimento, como ressalta Walsh (2010). A consciência emancipatória desses grupos desenvolve-se juntamente ao avanço do capitalismo que os obriga a abandonar as suas origens, a deixar as suas terras, a migrar. A consolidação da educação de reexistência (Lobo, 2018) exige a transformação radical das estruturas, das instituições e das relações sociais, apontando para uma direção nova, diferente. Pleiteia-se a formação de outro saber, desnaturalizando e desocultando as diferenças e dominações que se enraízam em nossa sociedade. Para isso, faz-se necessário olharmos para os sujeitos da rebelião, da resistência à subordinação.

Olhamos não para incluir os excluídos, por meio de políticas e programas de uma ilusória integração de grupos diferentes, mas para dar visibilidade às suas lutas e enfrentamentos diários que visam a desestabilizar e a alterar os padrões impostos de pensá-los e classificá-los. E só se faz possível quando ocorre a valorização dos letramentos, saberes, culturas e costumes dos diferentes.

O livro didático e a propagação de visões cristalizadas

O LD funciona como uma importante fonte da história da educação de um povo, como salienta Corrêa (2000), já que nele podemos encontrar informações importantes que refletem políticas de ensino, concepções de língua e linguagem, visões e valores da sociedade. A autora salienta que ele não pode ser considerado alheio às relações socialmente construídas, como

se estivesse resguardado de todo e qualquer tipo de ideologia. Pelo contrário, ele está situado nas estruturas de dominação e é uma importante ferramenta empregada na propagação de ideias e de modelos cristalizados como verdades a serem transmitidas às novas gerações.

Nesse sentido, então, esse tipo de fonte pode servir como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela escola. Isso é permitido por meio das interpretações que podem ser feitas, quer em termos do conteúdo, quer de discurso, sem deixar de levar em consideração aspectos referentes à temporalidade e espaço. O que, por sua vez, possibilita indagar sobre a que e a quem serviu como um dos instrumentos da prática institucional escolar. Nesse aspecto particular, vincula-se à história das instituições escolares e, amplamente, à das políticas educacionais (Corrêa, 2000, p. 13).

Em outras palavras, ter como objeto de investigação o LD permite-nos observar o que a autora chama de **projeto de formação social** que se inicia dentro da escola e se propaga por toda a sociedade. Os sujeitos capazes de levar adiante um projeto de país estão nesse território, por isso a importância do material didático que por aí circula.

Alonso (2011) concebe o LD levando em consideração justamente o fator memória. Para o autor, ele funciona como espaço de lembrança, no qual podemos encontrar valores culturais relacionados à questão da moral, da religião, da ética, da política etc. de maneira explícita ou implícita, possibilitando-nos analisá-lo não só como instrumento pedagógico, mas também como um registro da história.

Como nos mostra Rodríguez Hidalgo (2013), o LD é portador de sentidos, já que aí operam distintas seleções, desde a sua composição até o seu emprego nas escolas.

Portanto, se o currículo escolar constitui uma seleção cultural de conteúdos, atividades e estratégias didáticas objetivando o sucesso da aprendizagem, o livro didático converte-se em uma nova maneira de seleção baseada na primeira, em uma espécie de re-seleção, pois a intenção dele é a criação de atividades específicas em sala de aula, que signifiquem, no nível micro, a concretização de um planejamento a nível macro, de todo um sistema educativo, assim como de um nível intermediário, referido à visão curricular de uma instituição de ensino específica. (Rodríguez Hidalgo, 2013, p. 122, tradução nossa)

O currículo, a filosofia de ensino de uma instituição, a visão de sociedade, de ensino e de nação estão marcados pela operação de seleção pela qual todo livro didático passa. E é justamente nesse movimento seletivo que podemos observar as ideologias dominantes e o julgamento de valores em jogo. Imagens de grupos sociais são difundidos por meio de saberes escolares esquematizados e simplificados.

Segundo Choppin (2004), o LD passa a incorporá-las no momento em que ele se torna, juntamente com a formação dos estados nacionais, no século XIX, um dos principais instrumentos de propagação, manutenção e valorização da língua, da cultura e dos valores das classes dominantes. Ademais, mostra-se, nas palavras do autor, como um instrumento privilegiado de construção de identidade.

Alonso (2011) ajuda-nos a refletir sobre o tema, mostrando que a função seria justamente a de transmitir os valores das classes que detém o poder econômico e o controle de acesso ao conhecimento. E isso, segundo o historiador, se dá unindo os aspectos didático-pedagógicos aos políticos, morais e culturais implícitos. O autor afirma que os aspectos ideológicos nem sempre estão explícitos, mas podem ser constatados por determinadas maneiras de se dar ênfase a algum dado/tema; ou, ainda, pelo silêncio com que são tratados outros assuntos, uma vez que a não presença deles também expressa a ideologia de uma determinada época, sociedade e Estado.

Além de um instrumento educacional, o LD funciona como uma importante fonte na qual verificamos, por distintas perspectivas, os processos culturais e políticos de uma determinada sociedade. No caso dos letramentos de reexistência, observamos uma tendência ao silenciamento, e, conseqüentemente, a um apagamento dos discursos a eles vinculados e dos sujeitos indesejáveis socialmente, como tentaremos mostrar na seção destinada à análise das atividades.

Entre o dito e o não-dito: o silenciamento nas atividades didáticas com o grafite

Como etapa inicial de seleção dos materiais analisados, foi realizado um levantamento em todos os volumes das oito coleções aprovadas nos PNLDs de Ensino Fundamental (2011, 2014 e 2017) e das também oito coleções aprovadas para o Ensino Médio (2012, 2015 e 2018).

Quadro 1: Obras de espanhol aprovadas no PNLD entre 2011 e 2018.

PNLD	OBRA	AUTORIA
2011	<i>Saludos - curso de lengua española</i>	Martin (2009)
	<i>Español: ¡entérate!</i>	Bruno, Arruda e Toni (2009)
2012	<i>Síntesis - curso de lengua española</i>	Martin (2010)
	<i>Enlaces: español para jóvenes brasileños</i>	Osman <i>et al</i> (2010)
	<i>El arte de leer español</i>	Picanço e Villalba (2010)
2014	<i>Cercanía</i>	Coimbra, Chaves e Moreno Alba (2012)
	<i>Formación en Español: Lengua y cultura</i>	Villalba, Gabardo e Mata (2012)
2015	<i>Cercanía Joven</i>	Coimbra, Chaves e Barcia (2013)
	<i>Enlaces: español para jóvenes brasileños</i>	Osman <i>et al</i> (2013)
2017	<i>Español entre líneas</i>	Mesquita, Martins e Silva (2015)
	<i>Por el mundo en español</i>	Moraes, Vargas e Paixão (2015)
	<i>Cercanía</i>	Coimbra e Chaves (2015)
2018	<i>Cercanía Joven</i>	Coimbra e Chaves (2016)
	<i>Sentidos en lengua española</i>	Costa e Freitas, (2016)
	<i>Confluencia</i>	Pinheiro-Correa, Lagares <i>et al</i> (2016).

Observamos, então, que poucas obras contemplavam estéticas marginalizadas, seja porque apresentavam somente como ilustração, sem atividade, ou porque não as apresentavam. Em ambos os casos, não seria suficiente para se fazer a análise pretendida do material. Dessa forma, chegou-se ao recorte composto por duas coleções do Ensino Fundamental aprovadas no PNLD 2017, **Español entre líneas** (Mesquita; Martins; Silva, 2015) e **Por el mundo en español** (Moraes; Vargas; Paixão; Martins, 2015), além de duas coleções voltadas ao Ensino Médio, selecionadas no PNLD 2018, **Sentidos en lengua española** (Costa; Freitas, 2016) e **Confluencia** (Pinheiro-Correa; Lagares *et al.*, 2016), nas quais foi possível encontrar de forma mais consistente os letramentos produzidos pelos sujeitos marginalizados.

No entanto, para esse artigo, optamos por analisar as atividades contidas na obra **Español entre líneas**, uma vez que foi a que mais apresentou, em número de atividades, o trabalho com o grafite, perpassando por quatro seções ao todo, desde a que abre a unidade, até a dedicada à leitura e compreensão textual, assim como a de compreensão auditiva e, por fim, a seção voltada para a produção escrita. Outro ponto relevante que nos fez escolher por essa unidade é o fato de ela apresentar o Muralismo mexicano, traçando paralelo com o grafite.

Sabe-se que a ausência desses letramentos é muito representativa, pois, como afirma Alonso (2001), a não presença de determinados temas nos LDs evidencia a ideologia marcante de uma época. Nas coleções que apresentam a questão, averiguamos como esses são trabalhados e, a partir de sua presença, observar as possíveis omissões, como em relação aos sujeitos de reexistência que os produzem, os contextos em que são gerados, as causas que os provocam, dentre outros pontos passíveis de serem observados.

A análise das presenças e ausências nos LDs faz-se de extrema importância uma vez que, como afirma Corrêa (2000), o LD não está indissociável do contexto do qual está inserido, já que para a autora ele é concebido a partir de um emaranhado de ideologias, por onde passam as ideias e os valores de sociedade que se pretendem difundir. Em outras palavras, podemos afirmar que a formação da consciência cidadã de um sujeito se dará, dentre outras formas, pelo LD.

Coracini (2011) afirma que o LD é tido como uma autoridade pela sociedade que o reconhece, o que nos exige o cuidado ainda maior com as visões de mundo que são perpassadas por ele, já que poderão ser tomadas como fatos incontestáveis por alunos, suas famílias e, inclusive, por professores.

Segundo Rodríguez Hidalgo (2013), o fator atualidade representa a capacidade de o LD dialogar com os estudantes acerca das transformações pelas quais todas as sociedades passam, oportunizando a aproximação com a realidade sócio-política desses aprendizes. Nesse sentido, Alonso (2011) aponta para o fato de o LD ter se convertido em suporte de verdades que a sociedade pensa ser necessário transmitir aos jovens. Portanto, a atualização dos LDs deve ser constante, a fim de acompanhar as mudanças em curso.

A análise das atividades sob a perspectiva dos letramentos de reexistência

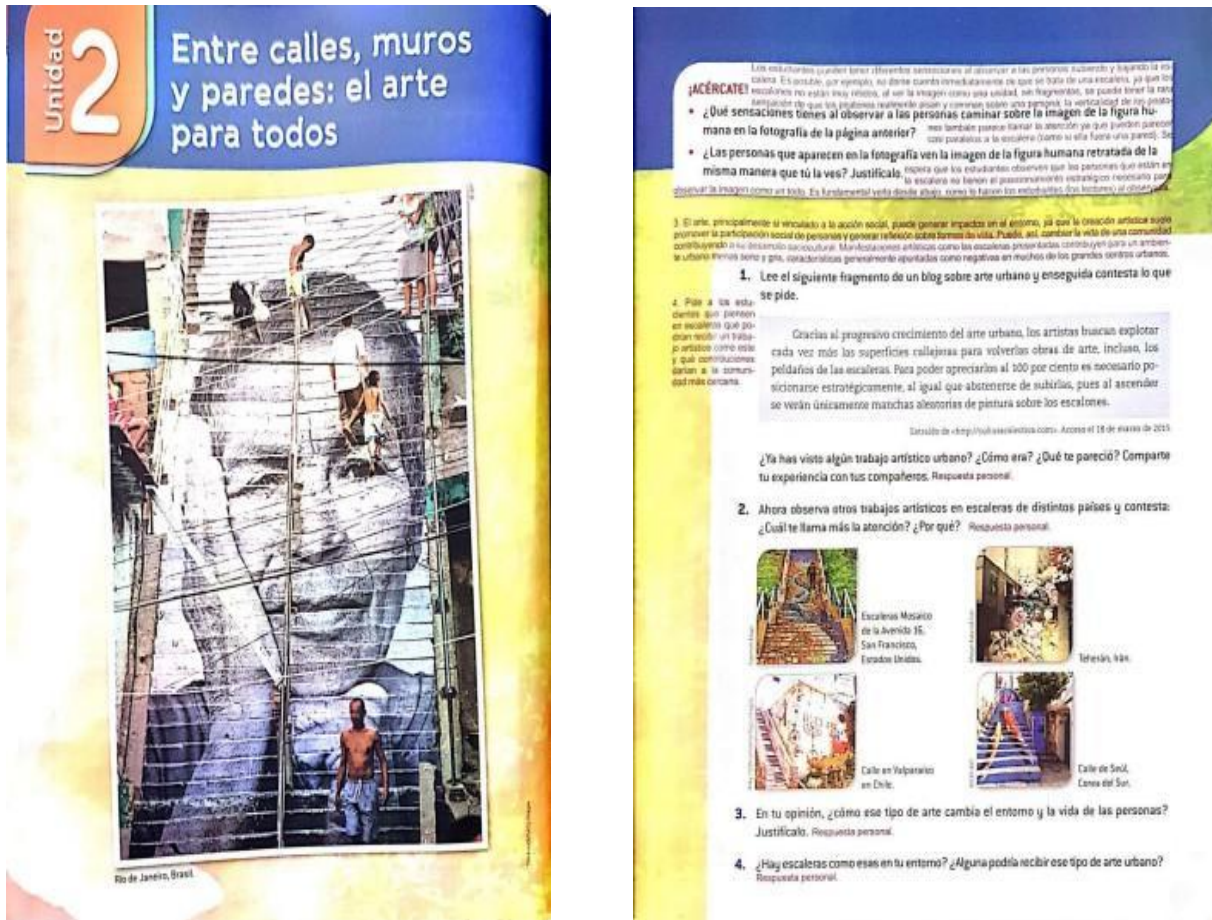
Segundo Arroyo (2014), os sujeitos marginalizados confrontam por meio de suas práticas sociais discursos e ações que tentam ocultar, às vezes até mesmo de forma violenta, as demandas de grupos periféricos. Tais grupos, de acordo com o autor, a partir do momento que tomam consciência de seus direitos, não aceitam mais serem colocados à margem do desenvolvimento socioeconômico, na posição de incultos, não merecedores, em que foram postos durante anos de dominação de uma política racista, sexista, heteronormativa, baseada na exploração e associação da imagem desses indivíduos à agressividade e à selvageria.

O volume voltado para o nono ano do Ensino Fundamental da coleção *Español entre Líneas* apresenta duas unidades com propostas de atividades com os letramentos marginalizados. Focaremos na primeira, a unidade dois, na qual se debate acerca das artes que tradicionalmente encontramos nas ruas, principalmente, das grandes cidades, onde esse tipo de manifestação artística encontra maior visibilidade e, ao mesmo tempo, em alguns casos, maior discriminação por parte do Estado e de outros setores da sociedade.

Para aproximar os alunos à temática, a página de abertura da unidade apresenta uma imagem de uma pessoa nos degraus de uma escada. Porém, não há nenhum tipo de apresentação prévia e nem posterior em relação a essa obra. As perguntas relacionadas a ela em nada contribuem também para contextualizá-la.

Contudo, essa obra de arte tem uma importante história de resistência que foi silenciada na atividade. Segundo a reportagem do jornal El País (Martín, 2017), a obra em questão é de autoria de um artista francês denominado JR e a imagem faz parte de um projeto liderado por ele, chamado de **Mulheres são heroínas**, no morro da Providência, no centro do Rio de Janeiro, no ano de 2008. A pessoa representada na colagem que abre a unidade do LD é uma avó, moradora da comunidade, cujo neto era um dos três meninos que, de acordo com a notícia, havia sido sequestrado e torturado por militares e depois deixado com traficantes de uma favela rival, semanas antes da chegada de JR e sua equipe ao morro.

Figura 1 - Página de abertura da *unidade 2* e seção *¡Acércate!* (Espanhol entre líneas)



Fonte: SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 30-31.

A partir dessa breve apresentação, conseguimos entender como o apagamento dessas informações prejudica a leitura da obra de JR. Sem elas e a partir dos encaminhamentos propostos pelas questões que seguem, os alunos podem ser levados a crer que se resumiria a uma intervenção estética, cuja finalidade se encerraria no embelezamento. No entanto, ela faz parte de um projeto cujo objetivo é muito mais impactante para a sociedade e também para os moradores do local, pois, como afirma a reportagem de El País; “os moradores a reconheceram (a avó da foto) e entenderam o poder do papel e da cola. Eles, na verdade, queriam falar e ninguém parecia dar atenção” (Martín, 2017).

Podia-se, então, aproveitar esse contexto para relacionar, desde o primeiro momento, as manifestações artísticas a lutas cotidianas travadas por milhares de sujeitos postos à margem, porque são pobres, pretos e pretas, gays, quilombolas etc., relegados, como afirma Arroyo (2014), a meros objetos e destinatários de uma pedagogia centrada na dominação desses indivíduos. Percebe-se, portanto, que não houve nenhum trabalho profundo a partir

da imagem, empregando-a como ilustração para ativar o conhecimento prévio sobre o tema das artes de rua, sem problematizar e questionar as constantes mortes **isoladas** de jovens negros nas favelas do Brasil.

A segunda atividade analisada da unidade encontra-se na seção de leitura, *Rincón de lectura*, composta por dois textos. O primeiro é uma notícia, retirada da plataforma digital mexicana *Cultura Colectiva*, sobre os artistas plásticos brasileiros e irmãos, **Os gêmeos**. Já o segundo, do site *Profesor en línea*, apresenta o Muralismo, movimento artístico iniciado no contexto da Revolução Mexicana e que teve um papel significativo na publicidade dos ideais revolucionários das classes subalternas do país, como indígenas e camponeses.

Desde as perguntas iniciais, o livro busca estabelecer um paralelo entre ambos os textos, o que fica evidente no enunciado da primeira questão de pré-leitura. As outras duas perguntas buscam ativar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito das artes de rua, do Muralismo e dos artistas brasileiros Os gêmeos.

Figura 2 - *Rincón de lectura - Activa tus conocimientos (Español entre líneas)*

RINCÓN DE LECTURA

Activa tus conocimientos

1. Antes de leer los textos a continuación, échales un vistazo y contesta: ¿Qué pueden tener en común?
2. ¿A qué asocias las expresiones **street art** y **muralismo**?
3. ¿Qué sabes de los artistas brasileños **Osgemeos**? ¿Conoces alguna obra suya? Coméntalo.

Respuestas personales.
Ambos textos tratan de alguna forma de arte. Puede que los estudiantes asocien los términos **street art** y **muralismo** al arte de la calle o, por lo menos, a la que está fuera de los lienzos y caballetes, como algo menos académico.
Es más probable que conozcan algo sobre Osgemeos ("Los gemelos" en español), artistas brasileños que tienen gran reconocimiento tanto dentro como fuera de nuestro país (puede que algunos recuerden el avión de la selección brasileña pintado por ellos para la Copa del Mundo de Brasil en 2014, por ejemplo).

A leer

1. A continuación tienes dos textos sobre arte. Léelos con atención.

Texto 1

Fonte: SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 32

O leitor atento poderá realizar, a partir dessas perguntas, algumas inferências, como por exemplo, o fato de poder existir alguma(s) semelhança(s) entre as obras de Os gêmeos e o Muralismo, o que poderá ser confirmado nos textos que compõem a subseção de leitura. Desse modo, as perguntas cumprem com o papel esperado da pré-leitura que é, além de averiguar e ativar o grau de conhecimento de mundo dos educandos, despertar o desejo pela leitura e pela temática abordada nela.

As imagens que acompanham o texto têm a função de ilustrar o que é comentado ao longo dos parágrafos. A primeira, de um grafite de Os gêmeos, faz parte do texto original; já a segunda, um quadro de Diego Rivera, *La gran ciudad de Tenochtitlan*, não consta no texto original, embora ele apresente três obras de diferentes pintores, dentre eles uma do próprio Rivera. A opção pela obra em questão é significativa por ela ilustrar o protagonismo das classes sociais marginalizadas da sociedade mexicana.

Figura 3: Rincón de lectura - A leer (Español entre líneas)

A leer mó al arte de la calle o, por lo menos, a la que está fuera de los lienzos y caballetes, como algo más académico. Es más probable que conozcan algo sobre Os Gêmeos ("Los gemelos" en español), artistas brasileños que tienen gran reconocimiento tanto dentro como fuera de nuestro país (puede que algunos recuerden el avión de la selección brasileña pintado por ellos para la Copa del Mundo de Brasil en 2014, por ejemplo).

1. A continuación tienes dos textos sobre arte. Léelos con atención.

Texto 1

Os gêmeos; Street Art Brasileiro Por Emilia Xavier Londero, octubre 3, 2012

Os gêmeos (los gemelos en portugués) son considerados los más importantes representantes del street art y graffiti brasileños. Gemelos idénticos, Gustavo y Otavio Pandolfo, empezaron como adolescentes a dibujar los muros del barrio donde vivían – en la ciudad de São Paulo – con tinta látex. El movimiento hip hop estaba comenzando en Brasil, y los hermanos tenían pocas referencias técnicas y artísticas, pero quizás justamente por eso, pudieron desarrollar un estilo propio al explorar con distintos materiales.

Sus dibujos son extremadamente coloridos y narrativos, con riqueza de detalles y rasgos muy característicos. Sus personajes amarillos y cabezones representan los diversos habitantes que pueden encontrarse en las grandes ciudades latinoamericanas: el niño pobre, la mujer trabajadora, el inmigrante de zonas rurales, los jóvenes desocupados... Donde la realidad parece gris, los dibujos de estos dos artistas surgen dentro de un universo fantástico, onírico y multicolor.

En sus propias palabras, describen su estilo como "un barquillo dentro de un inmenso océano... con todas sus infinidad y sorpresas."

[...]

Extracción de <http://cultura colectiva.com/>. Acceso el 18 de marzo de 2015

Texto 2

Muralismo

El Muralismo es un movimiento artístico de carácter indigenista, que surge tras la Revolución Mexicana de 1910 de acuerdo con un programa destinado a socializar el arte, y que rechaza la pintura tradicional de caballete, así como cualquier otra obra proveniente de los círculos intelectuales. Propone la producción de obras monumentales para el pueblo en las que se retrata la realidad mexicana, las luchas sociales y otros aspectos de su historia. El muralismo mexicano fue uno de los fenómenos más decisivos de la plástica contemporánea iberoamericana y sus principales protagonistas fueron Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros. A partir de 1930 el movimiento se internacionalizó y se extendió a otros países de América. [...]

El muralismo se desarrolló e integró fundamentalmente en los edificios públicos y en la arquitectura vanguardista. Los muralistas se convirtieron en cronistas de la historia mexicana y del sentimiento nacionalista, desde la antigüedad hasta el momento actual. La figura humana y el color se convirtieron en los verdaderos protagonistas de la pintura. En cuanto a la técnica, redescubrieron el empleo del fresco y de la encáustica, y utilizaron nuevos materiales y procedimientos que aseguraban larga vida a las obras realizadas en el exterior. [...]

Desde 1922 hasta nuestros días no se han dejado de hacer murales en México, lo que prueba el éxito y la fuerza del movimiento. En la década de 1930, la internacionalización del muralismo se extendió a Argentina, Perú y Brasil, y fue adoptado incluso por Estados Unidos en algunos de sus edificios públicos.

Extracción de <www.profesorenlinea.cl/artes/muralismo.htm>. Acceso el 18 de marzo de 2015.

Diego Rivera [1886-1947] nació en Guanajuato (México). Tiene gran identificación con los ideales revolucionarios mexicanos y sus murales, presentes en muchas edificaciones de su país, reflejan este ideario. Representó en su obra las varias clases y etnias importantes en la construcción de México. Se casó con la pintora Frida Kahlo en 1929.

Basado en <http://museos.museosdelmundo.org/revista/Accesso el 29 de marzo de 2015.>

La gran ciudad de Tenochtitlan, 1945. Diego Rivera. Óleo sobre tablero, 4,02 m x 6,21 m. Palacio Nacional, Ciudad de México.

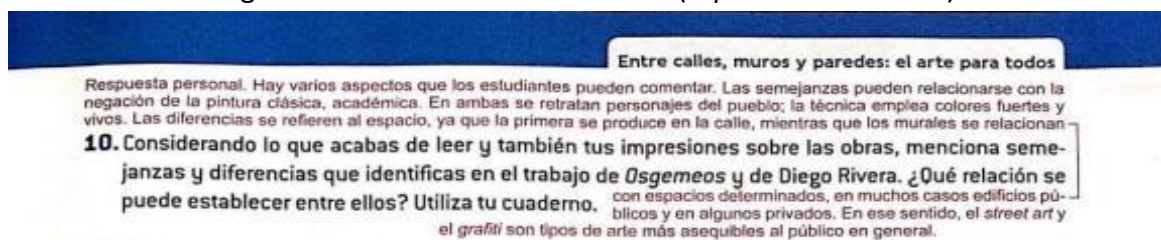
Fonte: SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 32-33.

Ambos os textos, o primeiro retirado do site Cultura coletiva, e o segundo do *Profesor en línea*, em março de 2015, apesar de retratarem épocas e contextos históricos distintos, apresentam em comum o fato de trazerem a arte como uma manifestação para além da estética, empregada, em muitos momentos, por alguns sujeitos marginalizados na tentativa de chamarem atenção para as suas causas. O recorte escolhido do Texto 1 destaca, por exemplo, as características dos desenhos grafitados pelos Os gêmeos, nos quais são retratadas crianças pobres, mulheres trabalhadoras, migrantes de zonas rurais, jovens desempregados, em outras palavras, sujeitos que precisam resistir diariamente se quiserem sobreviver, possibilitando, assim a circulação de estéticas, sujeitos e discursos marginalizados nos LDs de espanhol.

O Texto 2 mostra a importância dos murais pintados por artistas como Diego Rivera, José Clemente Orozco e David Alfaro Siqueiros, na tomada de consciência dos povos que lutaram por direitos na sociedade do México das décadas seguintes a 1910.

A única questão de leitura cujo enfoque recai sobre a comparação entre as obras produzidas pelos grafiteiros brasileiros e os murais pintados no Muralismo é a décima.

Figura 4 - Rincón de lectura - A leer (Español entre líneas)



Fonte: SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 35.

A resposta sugerida à questão destaca que os grafites dos irmãos brasileiros são mais acessíveis ao público, uma vez que são pintados nas ruas, enquanto as pinturas de Rivera, por exemplo, encontram-se dentro de edifícios públicos no México, mas também, em alguns casos, em prédios do setor privado. Já nas semelhanças, a principal está na representação do povo em ambas as obras, uma vez que, assim como no Muralismo, em que os oprimidos eram retratados, colocando-os no centro dos debates político e social, e, dessa forma, despertando os olhares para as suas demandas, nas obras contemporâneas de Os gêmeos, encontramos representados sujeitos igualmente postos à margem.

No entanto, o LD não aborda de que forma os sujeitos são retratados, o que representam, nem as diferenças estético-políticas, culturais e os diferentes contextos sócio-históricos e ideológicos de produção entre elas, já que uma é um grafite e a outra uma pintura, portanto, gêneros diferentes de arte. Além disso, o Muralismo é uma arte conhecida e valorizada, e com o grafite, nem sempre é assim. Souza (2009) afirma que está na origem desse letramento a materialização das condições de vida dos ativistas, e, que, por isso, enfrentam a censura e a repressão, frequentemente.

Dessa forma, além do estético, o grafite assume uma posição de crítica, subversão e produção de conhecimentos, assim como de reivindicação de direitos e de transformações das tensas relações sociais e raciais construídas, que não são trabalhadas, problematizadas e nem comentadas em nenhuma das atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura da unidade.

O grafite ganha destaque novamente na seção da unidade dedicada à compreensão oral, que apresenta duas gravações sobre o tema. O diferencial dessa vez está no fato de o livro ter incluído as pichações dentro do rol de discussão. Essa iniciativa permitirá a comparação entre as diferentes manifestações artísticas urbanas e as visões comumente atribuídas a elas. É o caso da pergunta inicial de pré-audição, na qual os alunos são levados a refletir acerca de como o grafite é visto por eles e pelas demais pessoas da sociedade. O enunciado deixa implícito que nem todos podem ter a mesma opinião a respeito dessa manifestação artística, entendida por alguns como arte, mas por outros como vandalismo.

Já a segunda questão volta-se para a diferenciação dos tipos de grafites que podemos encontrar nos centros urbanos. Primeiramente, a resposta comentada sugere que se esclareça a ambiguidade que a palavra **grafitis** tem em espanhol, já que pode se referir tanto a grafites como a pichações. Feitas essa ressalva, conseguiremos aprofundar-nos na discussão acerca da recepção que o grafite tem na sociedade moderna, que, embora venha mudando, ainda é possível nos depararmos com opiniões negativas e com discursos preconceituosos, que inferiorizam em relação a outras artes de maior prestígio (Souza, 2009; 2011).

Figura 5 - *¿Te suena? - Activa tus conocimientos (Español entre líneas)*

The image shows a page from a Spanish language textbook. At the top, it says 'UNIDAD 2'. Below that, there is a section titled '¿TE SUENA?' with a blue background. To the right of this title, there is a paragraph of text in Spanish. Below the title, there is another section titled 'Activa tus conocimientos' in orange. Underneath this, there are two numbered questions in Spanish. The first question asks if the majority of people see graffiti as art or vandalism, and the second asks for differences between types of graffiti in cities.

UNIDAD 2

¿TE SUENA? Respuestas personales. Verifica si los estudiantes comprenden que en español se usa la palabra **grafitis** para referirse tanto a los grafites como a las pichações en portugués. Esa es una información importante para la discusión que se propone.

Las diferentes formas de intervención urbana con grafitis vienen cambiando la visión de qué es un acto de vandalismo. Evidentemente hay grafitis (los que se llaman pichações en portugués) que no mejoran el entorno ni pertenecen a la categoría de arte urbano por eso es un momento importante para conocer la opinión de los estudiantes sobre la diferencia entre arte urbano y acto vandálico.

Activa tus conocimientos

1. ¿Piensas que la mayoría de las personas ve el grafiti como arte o como vandalismo? ¿Y tú? ¿Cómo lo ves?
2. ¿Cuáles son las diferencias entre los tipos de grafitis que existen en las ciudades?

Fonte: SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p 38.

Em conjunto, as duas questões colaboraram para que os educandos se coloquem no centro do debate, ao terem que se posicionar para conseguir respondê-las. É interessante observar que o grafite e a pichação fazem parte da realidade de muitos jovens, estando o segundo quase que em uma posição de clandestinidade, pois os sujeitos que o fazem se identificam por meio de assinaturas que funcionam como códigos de demarcação de território, os quais podem ser decifrados somente por aqueles que fazem parte do meio.

Passamos, então, à análise da primeira gravação de uma entrevista retirada do site **Actualidad.rt** e faz parte de uma notícia sobre um festejo em homenagem aos duzentos anos da Independência mexicana e do centenário da Revolução ocorrida no país. Comenta-se o projeto artístico de Enrique Shaury, no qual jovens podem grafitar sem que haja repressão, como ocorria em alguns casos no passado, culminando, inclusive, na prisão dos participantes.

Ao primeiro áudio são atribuídas seis questões, das quais as duas últimas dirigem-se para o processo de resignificação que o grafite tem tendo perante a opinião pública, nos últimos anos, em relação às técnicas utilizadas para a sua elaboração. Essas duas mostram, portanto, que o grafite vem ganhando prestígio não necessariamente porque houve uma tomada de consciência e desejo de transformação da realidade por parte da sociedade, mas porque passam a vê-lo como uma arte com técnicas, o que poderia levá-la a ser colocada no mesmo grupo das outras artes construídas como hegemônicas pela/na colonialidade. As outras quatro voltam-se para a compreensão seletiva de informações específicas que aparecem no áudio.

Figura 6 - *¿Te suena? - A escuchar (Español entre líneas)*

Entre calles, muros y paredes: el arte para todos

5. ¿Cuál es la diferencia entre cómo se veía el grafiti antes y ahora? Escucha la última parte de la grabación y escribe los verbos que uno de los artistas emplea para expresar la relación de las personas con el grafiti.

Antes lo veían mal y lo ostraban, lo reparaban y ahora ya no, porque ya ven que están haciendo un mural y es más elaborado. Leva más técnica, entonces la gente lo ve diferente, le apoya y apoyan más de diferentes partes y eso le abre más puertas.

Imagen de: http://actualidad.rt.com - Artículo 10 de marzo de 2015

6. ¿Por qué cuenta con más apoyo ahora y la gente lo ve diferente de cómo lo veía antes?

Ahora cuenta con más apoyo porque la gente percibe que se está haciendo algo más elaborado y con más técnica.

A escuchar

Vas a escuchar dos grabaciones. A continuación contesta lo que se pide sobre cada una de ellas.

Grabación 1

1. Escucha el inicio de la grabación y completa el fragmento con el tema de la noticia que escucharás.

780 latas de aerosol hicieron falta hasta el momento para llenar esta pared de grafi, pero no un grafi cualquiera, sino uno en el que se han retratado los héroes mexicanos.

Imagen de: http://actualidad.rt.com - Artículo 10 de marzo de 2015

2. Escucha la grabación y contesta: ¿Qué se está festejando en México en ese momento?

Se festeja el Bicentenario de Independencia y el Centenario de la Revolución de México.

3. ¿Qué importancia tiene este proyecto para los jóvenes, según el organizador Enrique Shaury?

Con este proyecto, los jóvenes pueden expresarse en este arte sin ser reprimidos o incluso encarcelados, como pasaba en algunos casos.

4. Observa a continuación tres personajes importantes de la Revolución Mexicana. ¿Qué nombre/s se menciona/n en la grabación?

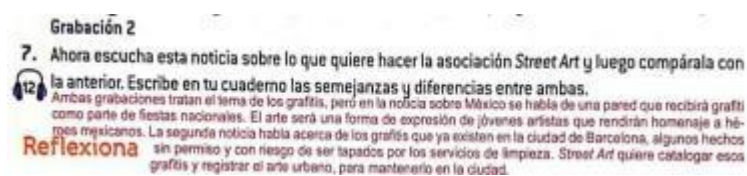
Pancho Villa Porfirio Díaz Emiliano Zapata

Fonte: SILVA, MARTINS; MESQUITA, 2015, p 38-39.

As questões 3, 5 e 6 favorecem a problematização dos julgamentos de valor referentes às artes, classificando-as como melhores ou piores de acordo com determinados fatores. No entanto, embora a gravação se refira a um movimento de luta, de busca por mudanças, como o Muralismo, o livro optou por focar na questão estética do movimento, sem trabalhar o contexto de enfrentamento e contestação dos sujeitos personagens desses letramentos.

A segunda gravação, base para a questão 7, mostra a outra realidade do grafite, isso é, de desapareço. O áudio, sem fonte explicitada pela questão, foi retirado do site do telejornal RTVE, como consta no final do livro, na parte de referências dos textos da internet. Trata-se de uma entrevista de associação de *Street Art*, que mostra a ação das autoridades de Barcelona para apagar os grafites de alguns locais públicos da cidade que não obtiveram a liberação da prefeitura para os realizarem, tendo como contrapartida a iniciativa desta associação que deseja mantê-las nesses espaços, entendendo a importância de sua visibilização na cidade.

Figura 7 - *¿Te suena? - A escuchar (Español entre líneas)*



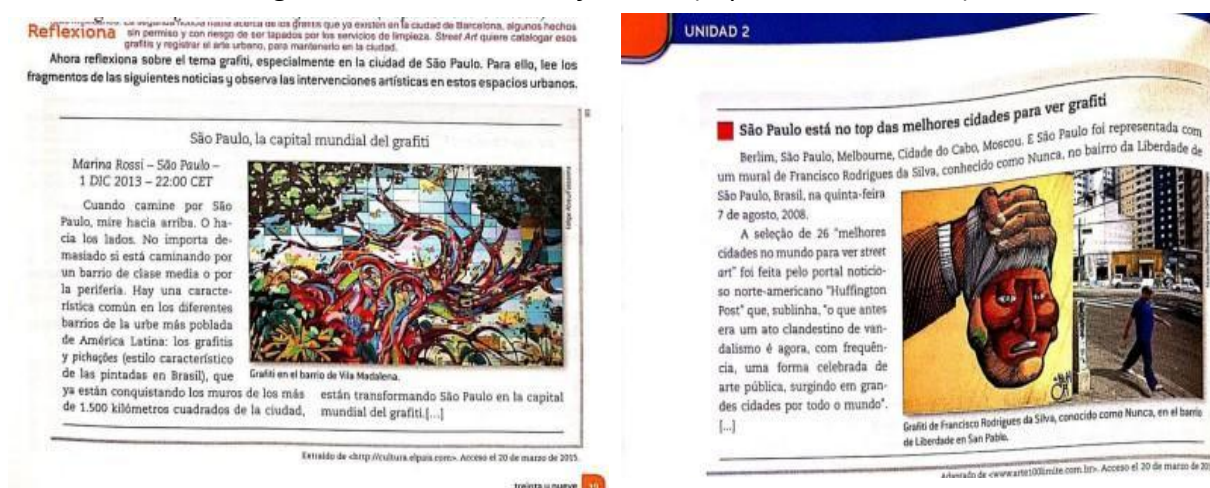
Fonte: SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p 39.

Um ponto da atividade que merece a especial atenção é o fato de ela ressaltar que alguns desses grafites não possuem autorização dos órgãos governamentais, expressando o controle e a repressão a que muitos movimentos de rua são submetidos, principalmente aqueles que possuem características de maior resistência e transgressão das normas impostas pelo Estado que visam, justamente, a negação de determinados povos e culturas, considerados, como afirma Walsh (2010), um perigo para a manutenção da ordem capitalista e de políticas neoliberais, que visam à permanência do controle desses sujeitos historicamente marginalizados.

Por fim, podemos dizer que a comparação entre as duas realidades, uma no México, outra em Barcelona, favorecem o debate e o aprofundamento acerca dos avanços e entraves que os letramentos marginalizados como o grafite precisam ainda hoje enfrentar, pois, embora tenham ganhado maior espaço e notoriedade, pode-se observar que as questões levantadas por eles, como a desigualdade social, o racismo, o machismo etc., ainda são realidades na vida de muitos sujeitos. Ademais, as hipóteses levantadas no início da seção agora podem ser confrontadas, a partir dos dois áudios apresentados, para confirmá-las ou negá-las.

Ainda na seção de audição, temos uma subseção, Reflexiona, composta por dois textos, dedicada ao aprofundamento da reflexão sobre a temática. O primeiro texto, uma reportagem de 2015 de *El país*, afirma já no título que São Paulo se tornou a capital mundial do grafite, graças às muitas obras pintadas ao ar livre, totalizando naquele ano, segundo a notícia, mais de 1.500 km quadrados de pintura. O segundo texto coloca São Paulo entre as melhores cidades do mundo para se apreciar arte de rua. Generaliza-se, ao focar na transformação social pela qual o grafite passou, deixando de ser considerado ato clandestino de vandalismo para se tornar uma expressão valorizada.

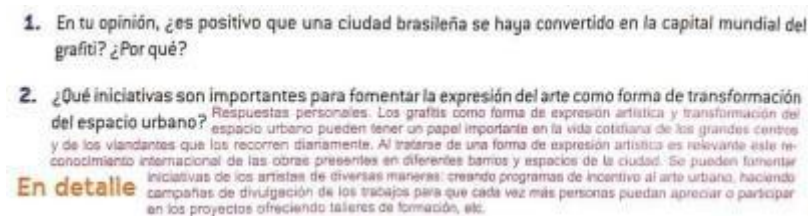
Figura 8 - *¿Te suena? - Reflexiona* (Espanhol entre líneas)



Fonte: SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p 39-40.

A inclusão de dois textos comentando sobre o grafite no Brasil, em um livro didático destinado a alunos brasileiros, é importante para que os educandos possam também refletir acerca da realidade de seu próprio país. Porém, representar o grafite como algo único, homogêneo, quando na verdade ainda existem atos de repressão a essa expressão artística, inclusive na própria cidade citada no texto, pode levar a um movimento contrário, isto é, de desinformação. As duas questões que seguem os dois textos propõem que o estudante se coloque criticamente sobre os fatos apresentados.

Figura 9 - *¿Te suena? - Reflexiona (Español entre líneas)*



Fonte: SILVA; MARTINS; MESQUITA, 2015, p. 40.

A segunda questão, ao propor iniciativas que possam valorizar o grafite, possibilita que os alunos pensem em políticas públicas eficazes na construção de um imaginário positivo acerca das artes de rua, contribuindo, portanto, para a ressignificação de visões preconceituosas que ainda insistem em associar os letramentos marginalizados ao vandalismo.

Considerações finais

Entendemos o livro didático como uma importante ferramenta pedagógica a que docentes e discentes têm acesso, olhamos para essas atividades como oportunidades para o debate, a reflexão e a problematização na educação acerca desse contexto de questionamentos e demandas advindos de décadas de silenciamento e de subordinação às forças dominantes nos cenários político e econômico nacional e internacional.

Desse modo, estando o LD nessa posição estratégica no processo educativo, é oportuno que as atividades presentes nele dialoguem de maneira ativa com as rupturas contra-hegemônicas, ideológicas e políticas emergidas na sociedade. Além disso, a presença de letramentos de reexistência nos LDs, como o grafite, pode vir a possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica de mundo dos estudantes, fomentando outros olhares e sentidos para a circulação e o pertencimento de estéticas e sujeitos historicamente silenciados, nas aulas de espanhol.

Referências

ALONSO, G. D. S. **Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición.** Rev. Hist.edu.latinoam., Tunja, n. 16, p. 199-224, enero-junio 2011.

- ARÁN, O. P. Dialogismo. In: (dir.). **Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtin**. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006, p. 83-89.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ALZATE PIEDRAHITA, M. V. **El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores**. Revista Ciencias Humanas, Pereira, n. 21, p. 110-118, 1999.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810- 1910)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>.
- CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set. /dez. 2004.
- CORACINI, M. J. R. F. O Livro Didático de Língua Estrangeira e a Construção de Ilusões. In: (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 105 - 124.
- CORRÊA, R. L. T. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Cadernos Cedes, Campinas, ano XIX, n. 52, nov. 2000, p. 11-24.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. T. A. *et al.* **O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, n. 1, p. 50-55, jan.-abr. 2015.
- GUIMARÃES, A.; FREITAS, L. M. A. de. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. In.: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. de M.; FREITAS, L. M. A. de. (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 15-33.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LOBO, V. C. **Educação de reexistência no ensino de língua espanhola: problematizando discursos racistas e xenófobos na produção de tiras em quadrinhos e de uma unidade temática**. 2018. 215 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.
- LOBO, *et. al.* Vozes dissidentes no livro didático de espanhol em uso na escola pública. In: BARROS, C. S.; MARINS-COSTA, E. G.; FREITAS, L. M. A. (orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 387-403.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola In: KLEIMAN, A. B. (org.) Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.
- MESQUITA, A. B; MARTINS, L.; SILVA, R. **Español entre línea**, 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.
- ROJO, R. Letramentos: práticas de letramento em diferentes contextos. In: ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 95-121.
- ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SILVA, T. T da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. 1ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VOLÓCHINOV, V. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed., trad., notas e glossário de S. Grillo e E. Vólkova Américo, ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

URZÊDA-FREITAS, M. T. **Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 2012, 51(1), 77-98.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: apuestas (des)de el in-surgir, reexistir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, v. 3, 2010.

O PENSAMENTO INTERCULTURAL E A REPRESENTAÇÃO DOS CAETÉS NA HISTÓRIA DO CABO DE SANTO AGOSTINHO: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS PARA ESCOLAS DE UM MUNICÍPIO PERNAMBUCANO

Marina Maria da Glória Gomes
Diego José Alves Alexandre

Introdução

A exposição sobre cultura boliviana, elaborada por uma professora de espanhol atuante numa escola pública do município pernambucano Cabo de Santo Agostinho, é bruscamente interrompida por um aluno que, atônito, afirma que “o homem da foto poderia ser meu irmão”. De fato, a imagem mostrada pela docente era a de um jogador de futebol boliviano com nítida ascendência indígena. Mais do que conhecer parte da cultura da Bolívia, a professora em questão se viu, ali, impelida a também fazer daquele estudante um conhecedor da própria cultura: notadamente o aluno e o jogador boliviano **poderiam ser irmãos**, porque guardavam uma ascendência em comum – suas origens residem nos povos originários da América.

A surpresa do discente brasileiro talvez nos mostre o desconhecimento sobre o seu passado e sua identidade histórica, não acaso borrada pelos inúmeros massacres físicos e ideológicos promovidos pela cultura colonial. Talvez esse estudante não soubesse, mas sua cidade fora povoada por indígenas que, em tempos hoje já distantes, ajudaram a construir aquele território.

O Cabo de Santo Agostinho é um município pernambucano localizado na Região Metropolitana do Recife. Sua história, longe de se parecer corriqueira dentro do período colonial brasileiro, contraria a narrativa dita oficial de que fora Pedro Álvares Cabral o descobridor do país. Isso porque pertence ao navegador espanhol Vicente Yáñez Pinzón (1462-1514) o crédito de quem primeiro vislumbrou nosso território, três meses antes de Cabral.

Segundo Capistrano de Abreu⁴⁰, em obra datada de 1883, estaria provado que Pinzón, partindo do arquipélago de Cabo Verde, teria chegado a terras brasileiras em 26 de janeiro de

⁴⁰ João Capistrano Honório de Abreu (1853-1927) é considerado um dos primeiros historiadores do Brasil e tem sua obra caracterizada pelo rigor analítico em relação às fontes e aos fatos históricos que constituíram o período colonial brasileiro. Com tese intitulada **O descobrimento do Brasil e o seu desenvolvimento no século XVI** (1883), foi nomeado, via concurso, como professor do Colégio Pedro II.

1500 e as batizado de *Santa María de la Consolación*⁴¹. Outros indícios históricos também podem atestar a descoberta espanhola do nosso solo, a exemplo do Mapa do cosmógrafo espanhol Juan de la Cosa (1460-1510). No documento, de 1500, além do registro de bandeiras castelhanas que partem de onde hoje se localiza a Colômbia até o extremo oriental do continente, também se nota uma legenda que credita à Castela e a Pinzón a descoberta daquele então território: *“Este cavo se descobriu en año de mily IIII X C IX por Castilla syendo descubridor vicentians”* (“Este cabo foi descoberto em 1499 por Castela sendo o descobridor Vicente Yáñez”).

A razão pela qual a Espanha não teria reivindicado aquele solo guarda relação com o Tratado de Tordesilhas, que dividia em duas partes as terras que vinham sendo descobertas por Portugal e Espanha durante o século XV. Ao chegar no que seria futuramente o Cabo de Santo Agostinho, seis anos após a assinatura do Tratado, Pinzón sabia que estava em território português, já que aportava ao leste de Cabo Verde.

Uma outra razão, não tão assertiva, está relacionada ao fato de que houve resistência dos povos originários que habitavam a região. Os Caetés, hoje considerados extintos, foram temidos ao longo do século XVI pelos europeus devido ao poder de luta e à prática da antropofagia. Inclusive, o extermínio dessa tribo, orquestrado pela Coroa portuguesa, simbolizou uma represália do país lusitano à morte do primeiro bispo do Brasil Dom Pero Fernandes Sardinha, devorado pelos Caetés em 1556, em Alagoas.

O legado da chegada de Vicente Pinzón ao que hoje seria o Cabo de Santo Agostinho está materializado neste município a partir de algumas perspectivas cotidianas, que vão desde as mais corriqueiras, como nomes de ruas, barbearias, pousadas etc., que homenageiam o navegador espanhol, a uma faceta legislativa, que atribui ao dia 26 de janeiro o **Dia municipal da nacionalidade hispânico-brasileira**⁴².

⁴¹ Somente em 1501, a partir da expedição exploratória da costa brasileira, confiada aos portugueses Américo Vespúcio e Gonçalo Coelho, que o Cabo de Santo Agostinho fora batizado com esse nome. Isso porque sua **descoberta** por Portugal se deu justamente no dia da morte de Santo Agostinho, em 28 de agosto, cujas obras influenciaram o desenvolvimento do cristianismo e a filosofia no ocidente.

⁴² Fazemos referência à lei Lei Municipal nº 2.572, de 09 de junho de 2010. O feriado passa a contar com atividades específicas em comemoração à data apenas em 2019, quando acontece a primeira edição do Festival Viva Pinzón. A programação tem como destaque artistas do coco de roda, movimento de tradição popular na cidade. Além disso, é comum contar com alguma apresentação de dança ou outra atividade pontual que remeta aos povos hispânicos.

Imagem 1 - homenagens a Vicente Pinzón em esferas cotidianas do município Cabo de Santo Agostinho



Fonte: Google

Outro aspecto, este mais complexo, reside no sistema escolar municipal. De acordo com a ex-secretária de educação do Cabo, Sueli Lima Nunes, em entrevista concedida ao portal eletrônico português **Diário de notícias**⁴³, a escola cabense vivencia seu currículo a partir da resignificação do descobrimento do Brasil, isto é, Pinzón é visto e aprendido como, de fato, o primeiro europeu a pisar em solo brasileiro, não Cabral.

A afirmação da ex-secretária de educação também se sustenta a partir de livros didáticos (doravante LDs) que circulam nas escolas do Cabo⁴⁴ e que repetem a história **alternativa** do descobrimento. Nesse caso, parte-se de uma colonialidade (Quijano, 2008), a

⁴³ Disponível em <<https://www.dn.pt/mundo/municipio-brasileiro-ensina-que-foi-o-espanhol-pinzon-a-descobrir-o-brasil--11179695.html>>. Acesso em 15 mar. 2024.

⁴⁴ Os livros que aqui analisaremos não fazem parte de nenhum edital Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Portanto, são obras independentes escolhidas pela Secretaria Municipal de Educação do Cabo.

fomentada pela Europa portuguesa, e chega-se a outra, a espanhola. O movimento didático que parece reivindicar uma fatia da narrativa histórica do Brasil Colônia acaba por ratificar o pensamento colonial.

Partindo-se desse cenário, e sobremaneira dos discursos ideológicos, históricos e políticos que emergem dos livros didáticos que apoiam as práticas docentes do Cabo de Santo Agostinho, nosso artigo objetiva investigar em que medida esses LDs, que circulam em instituições de ensino desse município, re-narram o descobrimento, problematizam a colonialidade e abrem espaço para o decolonial a partir de, por exemplo, o destaque do papel dos indígenas na constituição histórica do Cabo de Santo Agostinho. Mais do que isso, sendo o povo Caetés parte da história desse local e que, pedagogicamente, é traçado a partir de uma lógica **alternativa**, interessa-nos analisar como eles são vistos pelos autores desses materiais (que aqui cabe antecipar que são da disciplina de História). Para tanto, analisaremos alguns desses LDs, na busca por materialidades que ora fomentem ou ora relativizem as noções coloniais sobre a exploração europeia no além-mar do ocidente e, em particular, no caso do nascimento do município em questão. Antes, falaremos sobre interculturalidade e sua relação com as representações dentro da lógica colonial/decolonial.

Interculturalidade, representação e lógica decolonial

Muito se tem discutido, nos últimos anos, sobre a importância da formação de professores de espanhol no país sob o viés intercultural (Lima, 2014; Alexandre, 2019). Isso porque, não bastasse a força da chamada **noção de competência espontânea** (Celada, 2002) no imaginário brasileiro, isto é, a premissa de que o espanhol é genuinamente fácil de ser aprendido por um brasileiro, a ideia de pertencimento à América Latina e às culturas de povos que falam espanhol e línguas autóctones nesse macro território também é bastante frágil. Noutras palavras, o brasileiro, estimulado pela mídia e pela educação formal, vê o estrangeiro de países hispânicos a partir da lente do estereótipo. Pelas nossas experiências como formadores de docentes de espanhol, não faltam relatos de práticas que reduzem, por exemplo, países e povos que falam espanhol a datas festivas e à gastronomia. Se adentrarmos no universo da representação dos povos originários, igualmente pertencentes a esses países, a cristalização de imagens preconceituosas é ainda mais notória.

Nesse cenário, a Linguística Aplicada (doravante LA), justamente pelo seu caráter trans e **indisciplinar**, nos termos de Moita Lopes (2006), tem apresentado importantes contribuições para pensarmos nessas questões e propormos novos caminhos. Paraquett (2009) acredita que a LA, no Brasil, se filia a uma forma de fazer pesquisa preocupada com problemas sociais e o uso da linguagem nesses contextos. No mesmo sentido vão as considerações de Rojo (2008), que vê o campo como um cenário engajado socialmente e conectado à linguagem dentro de determinadas situações discursivas.

Dessa forma, a busca pelo aspecto intercultural aliado ao campo teórico-metodológico da LA tem sido, como já dito, uma ideia bastante requisitada dentro das práticas e formações de professores de espanhol no Brasil. O viés intercultural como uma política educativa, nesse caso, se diferencia das políticas multiculturais (Matos, 2016) posto que essas últimas apenas constatarem o fato de que existem diversas culturas dentro do espaço latino-americano. Noutro sentido, a ótica intercultural direciona nossas atenções para o acolhimento do estrangeiro e de sua identidade para além de uma cultura homogeneizada, o que aproxima, assim, a cultura de povos da latino-américa falantes de espanhol e de línguas autóctones à nossa, num perene diálogo, visões de mundo e tensões outras. Por exemplo, mais do que **apenas** apresentar o tango argentino em uma sala de aula, é possível e desejável que incorporem às práticas aspectos da cultura argentina que nos conecte a esse povo pelos conflitos em comum, como temas ligados à educação, saúde, política, arte etc. É por isso que nesse sentido Walsh (2010, p. 92) defende uma interculturalidade crítica e que

Debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también – y a la vez – alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas – políticas, sociales, epistémicas y éticas – que se entretajan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía decolonial.

Na visão de Walsh, a discussão sobre a interculturalidade obrigatoriamente se relaciona ao que ela chamada de pedagogia decolonial, isto é, uma outra forma de se conceber o ensino e as práticas, bem como a formação de professores e de material didático (apenas

para citar alguns aspectos) sob outro **ponto de partida**, aquele que se afaste, em alguma ou absoluta medida, do que a autora chamou, em texto de 2019, de **diferença colonial**. Nesse sentido, o intercultural é mais do que um discurso, mas uma (nova) lógica, construída a partir da diferença: conhece-se os paradigmas coloniais e suas estruturas para, a partir desse saber, buscar-se o **novo**:

Essa lógica, ao mesmo tempo que me parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes (...) essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um “outro” conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente (Walsh, 2019, p. 15-16).

Isso quer dizer que o intercultural conhece a lógica e a estrutura do pensamento colonial e delas se vale para empreender pensamento(s) outro(s). Sem dúvida, a multiculturalidade, nesse sentido, opera como mais um representante da esfera colonial uma vez que apenas apresenta e constata a diferença, pondo-a distante e apenas passível de observação e análise (leia-se julgamento). O multicultural, por sua base silenciadora das vozes com as quais supostamente dialoga, **falseia** a ideia intercultural e, na prática educativa, se concretiza em materiais didáticos, na formação de docentes e nos currículos: não nos faltam exemplos de livros didáticos que, na tentativa de promover a representação de povos indígenas, reforçam seus estereótipos, fruto direto dos processos coloniais.

Como dito no início deste artigo, o nosso objeto de estudo representa um interessante dispositivo colonial: materiais didáticos que circulam em escolas do Cabo de Santo Agostinho (PE) e que representam uma visão **alternativa** do descobrimento do Brasil, ainda que com uma perspectiva europeia. Nas páginas dos livros que analisaremos, para além do discurso sobre o descobrimento, figurarão representações dos indígenas que, àquela época, viviam na **nova** terra.

Análise dos dados

Analisamos dois livros didáticos elaborados para a adoção em escolas do município do Cabo de Santo Agostinho. Os materiais, elaborados por professores não pertencentes ao quadro docente do local e voltados para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, levam o título **Cabo de Santo Agostinho – Nossa história: riqueza de uma identidade** (2018). A escolha pelos livros da disciplina história se justifica por ser nesses textos que se encontra alguma abordagem das **trilhas** percorridas pelo município do Cabo e a sua relação com os indígenas que, naquele momento, foram encontrados pelos europeus. Nas obras, tanto a mediação feita pelos autores através dos enunciados quanto as imagens⁴⁵ de apoio e as atividades foram analisadas.

Imagem 2 – Capas dos livros analisados



Fonte: site Didáticos Editora.

Basicamente, as duas obras tentam abordar os mesmos conteúdos sob prismas didáticos diferentes, isto é, tanto a linguagem quanto a extensão dos textos tendem a supostamente acompanhar a faixa de ensino para a qual os livros estão direcionados. No dos anos iniciais do ensino fundamental, chama a atenção, já no capítulo de abertura, a imagem de uma criança indígena e, a seu lado, o título que abre a seção: “antes que chegasse um povo estranho...”. Nessa parte, o objetivo dos autores, além de afirmar o fato de que povos originários já habitavam o território antes da chegada dos europeus, também vai no sentido de introduzir aos alunos características dessa população.

Também chama a atenção passagens que tanto romantizam a vida indígena, como em “os homens dessa terra deveriam ser felizes mesmo; terra generosa, terra farta” (p. 15), como também a estereotipam. Prova disso está nas atividades da página 16, momento em que é

⁴⁵ Já adiantamos que palavras como **índios**, frequentemente repetida nas obras aqui apresentadas para se referir aos povos originários do Brasil, não serão objeto de nossa análise por acreditarmos que esse debate, pelo menos no âmbito acadêmico, já está superado, isto é, já se tornou um lugar-comum a compreensão de que **índios** representa um termo pejorativo. O mesmo vale para **silvícolas**, cuja ocorrência se dá uma vez na obra voltada aos anos finais do ensino fundamental. Cf. Aguiar; Oliveira, Nascimento (2022).

pedido para que o aluno leia e escolha as opções que melhor interpretem a expressão “vestidos de natureza”, retirada do texto inicial do capítulo. Entre as opções de resposta estão “usam folhas e flores para se vestir”, “pintam seu corpo”, “utilizam penas coloridas”, “usam roupas tecidas por eles”, e os autores, nas orientações para os docentes, afirmam que embora esta seja uma resposta pessoal, pode-se considerar como corretas todas as opções.

O imaginário sobre a relação indígenas-natureza segue nas questões subsequentes: “Que atitudes tinham os índios que você considera de ‘harmonia com a natureza?’”; “Reflita sobre a expressão ‘o contato do nativo com a natureza o torna sábio’”. Essa perspectiva é apresentada na página 17, momento em que os autores incluem fotos de indígenas em situações ditas “cotidianas” e solicitam aos alunos a escrita de um texto.

Até mesmo quando a seleção da foto supostamente pretende sair do senso comum, como por exemplo a foto de dois indígenas fotografando a si mesmos com um *smartphone*, a forma como são apresentados, as roupas que vestem e o cenário que ocupam repetem uma lógica colonial, isto é, representam a ótica do europeu frente a esses povos, mesmo nos tempos atuais. Salta à vista a representação dos povos originários como pessoas que não mais existem, ou que não existem fora de uma aldeia, que viveram apenas em um período da história do Brasil e que se materializam, no presente, do mesmo modo como quando foram avistados pela primeira vez pela colonialidade. Noutras palavras, ainda que tenhamos a representação de indígenas com acesso às novas tecnologias, eles não são representados como alguém que desenvolve atividades laborais, científicas e de lazer em um espaço que seja compartilhado com o não-indígena. Nesses termos, os povos originários são um povo que ora são vistos como vinculados ao passado, ora como vinculados exclusivamente à natureza:

Imagem 3 – Foto extraída de atividade do livro para os anos iniciais do ensino fundamental



Fonte: Chaves e Medeiros (2018a, p. 17)

No livro dos anos finais, por outro ângulo, o enfoque já não mais reside na apresentação do indígena **geral**⁴⁶, mas sim de um povo situado na história do Cabo de Santo Agostinho: os Caetés. Desde as primeiras páginas deste volume, os LDs afirmam o conhecimento desse povo e sua importância para a construção do município pernambucano. Da página 23 em diante os autores objetivam historiografar os Caetés a partir da sua vida social, sua religiosidade e seu cotidiano. Sobre esse último aspecto, de antemão, coube ao subtítulo “práticas no cotidiano dos Caetés” a apresentação do canibalismo apenas sob o viés do episódio em que o bispo Dom Pero Fernandes Sardinha fora devorado. Ausentam-se aí maiores explicações sobre o que significava para alguns povos originários o rito antropofágico, bem como uma melhor análise sobre a resistência à dominação europeia da época:

Ao buscarem sua defesa, os índios chegaram a cometer assaltos, devastações de engenhos, incêndios às propriedades de colonos ricos, destruição de outros patrimônios e, com esse conjunto de atitudes, passaram a ser denominados de selvagens, violentos e sanguinários. Mesmo com esse quadro de revelação e hostilidade relacional, os grupos de sobrevivência, que eram a dos criadores de gado e senhores de engenhos, tinham um **convívio normal com os índios, embora os silvícolas não apresentassem nenhum vínculo de posse ou domínio da terra na qual produziam para os donos e seus familiares** (Chaves e Medeiros, 2018, p. 30, grifos nossos).

A citação anterior, apesar de inicialmente tentar se encaminhar para a defesa dos Caetés, ressignificando-a como uma reação às investidas exploratórias europeias, termina por revelar mais um discurso atravessado pela visão colonial. A sequência se processa da seguinte forma: os atos que, pela mirada do colonizador, classificaram os Caetés como selvagens e violentos representam, na verdade, uma resistência à violência dos exploradores. Entretanto, apesar do cenário hostil entre os dois grupos, também havia espaço para um convívio **normal** entre eles – apesar de essa pacificidade custar aos indígenas mais exploração e trabalho escravo (os Caetés trabalhavam nas terras dos senhores de engenho sem vínculo ou posse, isto é, sem vantagens remuneratórias, por exemplo). Logo, pode-se concluir que: a) os povos originários que viviam no futuro território cabense eram violentos, ainda que essa violência fosse reflexo da exploração europeia; b) nem todos eram violentos, ainda que a **não-violência** representasse não a paz de fato, mas mais exploração. No final das contas, os dizeres que circulam nos LDs revelam um grupo de Caetés **mau** e outro **bom**. O grupo mau assim o era

⁴⁶ Apesar disso, as páginas 28, 29 e 30 apresentam uma série de imagens que, mais uma vez, reduzem o indígena a uma única e estanque organização de vida: nessas passagens estão impressos **artefatos indígenas**, como canoa, chocalho e cocar; **alimentação**, como peixes e pássaros; e **agricultura**, como milho, feijão, macaxeira e batata.

porque representava a violência contra os colonos; o grupo bom assim o era porque retratava a força de trabalho a ser explorada pelo colonialismo.

Outras incursões nesse sentido se dão a partir da imagem subsequente, impressa tanto no livro voltado aos anos iniciais do ensino fundamental, quanto no dos anos finais:

Imagem 4 – Representação de ritual canibalista



Fonte: Chaves e Medeiros (2018b, p. 33)

A imagem acima, de autoria de Theodore de Bry (1592), é usada nos dois volumes em análise com o seguinte comando: “faça a leitura da imagem acima dos índios Caetés e escreva o que ela comunica. Observe cada detalhe”. Apesar de a gravura de Bry não representar de fato os Caetés, e sim os Tupinambás, os autores da obra didática dela se valem para levar aos estudantes uma ideia do que seria o ritual canibalista promovido pelos povos originários do Cabo de Santo Agostinho. A imagem, quando somada à ausência de contextualização, que é o caso de ambos os livros, recai sobre preconceitos e não apenas dissocia a cultura dos Caetés da nossa, mas a subjuga. Noutras palavras, apresenta um rito Caetés, considera a sua existência, mas não aproxima os estudantes de um diálogo a partir do confronto. Temos aí o multicultural sobrepujando o intercultural.

Essa lógica concretiza o que Walsh (2019) comenta sobre *inclusão vazia de lugar político*: é inegável a importância dos Caetés para a construção cultural e histórica do Cabo de Santo Agostinho. Igualmente importante é a apresentação desse povo para os estudantes que residem neste município. Contudo, na tessitura textual das obras didáticas em tela, os indígenas em questão têm suas identidades estabelecidas a partir da *constatação* e uniformização de vozes. Com isso, o estudante cabense conhece a figura de que descende, mas não se identifica com ela sob nenhum viés – ou pelo apagamento da ideia de que povos originários ainda existem, ou pela superficialidade no tratamento de práticas culturais que, na atualidade, não firmam um campo de identificação com o não-indígena. O exotismo é protagonista dentro do discurso didático sobre a história do Cabo.

O mesmo caso se dá quando se trata da religiosidade indígena:

Imagem 5 - seção A religiosidade dos Caetés



Fonte: Chaves e Medeiros (2018b, p. 31)

O texto da página 31 joga com as palavras **religião** e **misticismo**: “Muitos índios aderiam ao catolicismo sem, com isso, desprezarem suas origens místicas. Outros, porém, não se submeteram a esse poder espiritual dos padres e conservaram para as descendências a valorização e misticismo originais” (Chaves e Medeiros, 2018b, p. 31). Tem-se, nessa passagem, o decalque da visão colonial sobre a espiritualidade indígena: enquanto a Europa praticava o catolicismo e tratava de difundir essa religião, os indígenas operavam com o misticismo, notadamente vago, não oficial. A colonialidade encobriu a história e estigmatizou saberes, fazendo-os parecer conhecimentos bárbaros, primitivos e míticos.

As análises acima empreendidas só se tornam possíveis pela lente do intercultural, esse conceito que, ao passo em que questiona a colonialidade do poder, faz com que venha à

tona a **diferença colonial** (Walsh, 2019). Trata-se, pois, de uma ferramenta que organiza essa diferença, isto é, a faz despontar para ser confrontada, dialogada e, sob essas bases, direcionada para uma lógica diferente. Em suma, a interculturalidade nos leva a um **posicionamento crítico fronteiriço**⁴⁷ (Mignolo, 2003), ou seja, um local em que a subalternidade lida com a diferença colonial assimetricamente mas com ela estabelece atrito, reinventa e reescreve identidades. Mais uma vez, conhece-se a colonialidade para a partir dela alcançar outras formas de pensar e de viver.

Isso posto, passaremos agora às considerações finais.

Considerações finais

A análise aqui empreendida buscou observar como materiais didáticos que circulam em escolas do município pernambucano Cabo de Santo Agostinho tratam a figura dos Caetés, povo que ocupava este território antes da chegada dos europeus. Apesar de nesses LDs existir o elemento indígena apresentado aos alunos, o **manejo** discursivo se dá em prol da colonialidade em dois vieses: a) não fora Portugal o descobridor do Brasil, mas Espanha; b) os povos originários do Cabo foram importantes, mas não ultrapassam as balizas postas pelo europeu quanto à sua identidade. Para os dois casos, a colonialidade é imperativa — ainda que simulando uma **homenagem**.

Nesse sentido, apoiamo-nos nas lentes do intercultural como um caminho possível para o estabelecimento de outra lógica, pelo menos para fins educativos. A partir da defesa de uma pedagogia intercultural (Walsh, 2010) no ensino de espanhol, expandimos essa perspectiva para outros campos do saber, como é o caso da história do Cabo de Santo Agostinho.

Pelas análises, ficou claro que a multiculturalidade não é capaz de dar conta da complexidade identitária que reside nos povos originários, sejam eles os Caetés ou quaisquer outros. É necessário, então, a busca por discursos e práticas interculturais; aquelas que, mais

⁴⁷ Antes de referirem-se à categoria criada por Walter Mignolo, Oliveira e Gomes (2021) apresentam diversas expressões que fazem alusão à superação onto-epistemológica da colonialidade: Pensamento crítico de fronteira, Pensamento fronteiriço, Pensamento limiar, Epistemes de fronteira, Epistemologia das margens. Fronteira, nesse caso, não se trata apenas de uma limitação física que demarca territórios, mas uma opção decolonial que fundamenta a contraposição ao projeto eurocêntrico da modernidade. Fronteira, nesse caso, é o espaço que marca uma zona de conflito, de tensões, de apagamento e **holofotização** do outro.

do que levantarem a figura indígena, notadamente importante para a constituição desse município, também façam uma desconstrução sobre os estereótipos vinculados a essa figura.

Dessa forma, acreditamos que a escola cabense e o município do Cabo ganham verdadeiramente a partir da consciência histórica e da obrigatória associação entre sua população atualmente viva e sua população que não morrerá jamais.

Referências

AGUIAR, José Vicente de Souza; OLIVEIRA, Kelly Almeida de; NASCIMENTO, Izaura Rodrigues do. O pensamento étnico-racial: o saber científico, as normas legais e a educação. **Práxis Educativa**. v. 17, Ponta Grossa, 2022. Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19318>> Acesso em 15 fev 2024.

ALEXANDRE, Diego. “Eu não conheço Frida Kahlo” ou a importância das Vozes do Sul na formação de professores de espanhol no Brasil. **ABEHACHE**, n. 15, 1º semestre de 2019. Disponível em <<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/262>> Acesso em 10 de mar 2024.

CABO DE SANTO AGOSTINHO. **Lei Municipal nº 2.572**, de 09 de junho de 2010. Institui o feriado do Dia Municipal da Nacionalidade Hispânico-Brasileira. 2010. Disponível em: https://www.jfpe.jus.br/images/stories/docs_pdf/feriados_cabo.pdf . Acesso em 14 de abril de 2024.

CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002.

CHAVES, Maurismar; MEDEIROS, Rubenísio. **Cabo de Santo Agostinho: nossa história: riqueza de uma identidade: do enigma a realidade atual: vivências pedagógicas em projetos educativos - ensino fundamental: anos iniciais**. Fortaleza: Didáticos Editora, 2018a.

CHAVES, Maurismar; MEDEIROS, Rubenísio.. **Cabo de Santo Agostinho: nossa história: riqueza de uma identidade: do enigma a realidade atual: vivências pedagógicas em projetos educativos - ensino fundamental: anos finais**. Fortaleza: Didáticos Editora, 2018b.

LIMA, Lucielena Mendonça de (org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas: Pontes, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

MATOS, Doris. Alice no país da interculturalidade: desafio de uma proposta para o ensino da língua espanhola nas escolas. In: FREITAS, L. *et al.* **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Hispanistas: ensino de língua e estudos da linguagem**. Rio de Janeiro: ABH, 2016. Disponível em <https://hispanistas.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Anais-do-X-CBH_vol.-1.pdf>. Acesso em 22 abril 2024.

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.

OLIVEIRA, Damião Bezerra; GOMES, Raphael Carmesim. Epistemologia de Fronteiras em Walter Mignolo: compreensão, críticas e implicações na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**.

Uberlândia. v. 35, n. 74, p. 643-677. maio/ago 2021. Disponível em <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/55175>> Acesso em 10 abril 2024.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality at Large: Latin America and the postcolonial debate. In: MORAÑA, M.; DUSSEL, E.; JÁUREGUI, C. A. (eds.). **Coloniality at Large: Latin America and the postcolonial debate**. Durham: Duke University Press, 2008.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 253-276.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: J. VIAÑA, L. Tapia; WALSH, Catherine (Eds.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade y colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Tradução: Daniele da Silva Proença, Andrea Cristiane Kahman, Márcia Rodrigues Bertoldi. **Revista eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade de Pelotas**. v. 05, n. 1, jan-jul, 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>> Acesso em 10 fev 2024.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos** 38, 2009, 123-137. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33953>> Acesso em 10 fev 2024.



Sobre os organizadores e autores

Alan Ricardo Costa

Professor no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e nos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Especialista em Língua Brasileira de Sinais. Graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) da UFSM. Na UFRR, coordena o Laboratório *Imprimatur* (LABIM) e o Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (NuLi-IsF). Tem interesse nas áreas de Linguística Aplicada, letramentos e ensino de línguas mediado por tecnologias. E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

Ancelma Barbosa Pereira

Professora no Curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Mestre em Letras Neolatinas – Estudos Linguísticos Neolatinos, opção língua espanhola pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. Graduada em Licenciatura em Letras - Português e Espanhol. Membro do grupo de pesquisa Didática, possibilidades metodológicas e práticas em Educação. Professora orientadora no Idiomas sem Fronteiras (IsF). Atuou como coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRR), subprojeto Línguas Estrangeiras (edições 2014/2017 e 2022/2024). Atualmente desenvolve estudos na área de Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua espanhola, formação docente e elaboração de materiais didáticos. E-mail ancelma.pereira@ufrr.

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-Espanhol), Mestrado e Doutorado em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Realizou estágio de pós-doutoramento em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular de Língua Espanhola do Colégio de Aplicação da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano (UFRJ-CNPq). Desenvolve estudos em Linguística Aplicada com foco em pesquisa narrativa e formação de professores de espanhol nos Institutos Federais. E-mail: afjrespanhol@gmail.com.

Antonio Lisboa Santos Silva Júnior

Professor de Língua Inglesa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (Cap/UFRR). Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Letras pela UFRR. Especialista em ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Letras Português/Inglês pela UFRR. É membro do Grupo de Estudos

Críticos e Avançados em Linguagem da Universidade de Brasília – GECAL/UnB. Orientador pedagógico de cursos de inglês no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF, Rede Andifes/UFRR). E-mail: antonio_lisboa_jr@hotmail.com.

Cora Elena Gonzalo Zambrano

Doutora em Estudos Linguísticos, área de concentração Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Docente efetiva da Universidade Estadual de Roraima (UERR) desde 2009, atuando na graduação e especialização em Letras, bem como em outros cursos com disciplinas da área da linguagem. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRR. Desenvolve projetos de pesquisa e de extensão relacionados ao ensino e formação de professores de línguas. Líder do Grupo de Pesquisa Português como Língua Adicional em Roraima (PLARR). E-mail: coragonzalo@gmail.com.

Daniela Kanashiro

É professora associada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto. Atua no curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, ambos da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação - Geple, UFMS/CNPq, e membro do Grupo de Pesquisa em Elaboração e Análise de Material Didático de Espanhol como Língua Estrangeira - Gemadele, UFS/CNPq. Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: educação linguística, educação a distância, formação de professores e tecnologias. E-mail: daniela.kanashiro@ufms.br.

Diego José Alves Alexandre

Professor de didática e ensino de espanhol na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação e graduado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Se dedica a pesquisas na área da historiografia da linguística e à história dos materiais de espanhol no Brasil. Além disso, é líder do grupo de pesquisa HEMEPOL (historiografia, ensino, memória e políticas linguísticas) e roteiriza e dirige o podcast HEMEPOL entre.vistas. Tem interesse no campo da política linguística e glotopolítica, além de estudos decoloniais. E-mail: diegojalexandre@gmail.com.

Gretel Eres Fernández

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde atuou como docente na Graduação e na Pós-Graduação na área de concentração Educação, Linguagem e Psicologia. É autora de artigos, capítulos de livros e de livros, muitos em coautoria. Foi consultora das Orientações Curriculares – Ensino Médio – Espanhol (Brasil, 2006) e membro do Conselho Editorial de diversos periódicos da área. Integrou as comissões organizadoras de diferentes eventos e participou de várias bancas de defesas de teses, de concursos e de exames de certificação em espanhol. Seus interesses concentram-se na área

de Educação: ensino e aprendizagem de espanhol e de português como línguas estrangeiras (LEs) e formação de professores. É membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol. E-mail: igmefern@usp.br.

Kléber Aparecido da Silva

Licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Realizou seus estudos de pós-doutoramento em Linguística Aplicada pela UNICAMP; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina; e em Linguística Aplicada na Pennsylvania State University, USA. É pesquisador/professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília e também do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens, Cultura e Linguagens na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Tocantins (UFT). Coordena o Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL/UnB). E-mail: kleberaparecidodasilva@gmail.com.

Laura Janaina Dias Amato

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É docente na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) desde 2010, participando como assessora da Comissão de Implantação desta universidade. Foi docente na UFPR e desde então atua com temas voltados à formação docente e ensino de línguas; currículo e estudos culturais; migração e refúgio. Atua na pós-graduação de Relações Internacionais e no programa Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos, além de ser líder do grupo de pesquisa Linguagem, Política e Cidadania e colíder do grupo Migrações Forçadas e América Latina. E-mail: laura.amato@unila.edu.br.

Maiane Machado Sá

Professora no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professora tutora do curso FIC em PLAc/IFRR. Mestre em Estudos Linguísticos pela UEM/PR. Especialista em ensino de línguas em contexto de diversidade linguística pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Especialista em metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira pela UNINTER; em educação infantil e letramento pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo; e em educação especial e inclusiva pela Faculdade São Luís. Graduada em Letras - Português/Francês pela UFRR. Graduada em Pedagogia pela Unifacvest. Tem interesse nas áreas de Linguística Aplicada, ensino de línguas, educação infantil, alfabetização e escrita infantil. Integrante do grupo de pesquisas educacionais, autobiográficas, interdisciplinares e interculturais de Roraima-GEPAlIRR. Aplicadora do exame Celpe-Bras desde 2016. E-mail: ecole2022maiane@gmail.com.

Marcus Vinícius da Silva

É Professor Efetivo de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR). Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Araraquara). Mestre em

Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Leitura e Produção de Textos e licenciado em Letras com dupla habilitação (Português/Espanhol) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, realiza estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFRR) e desempenha a função de coordenador na Coordenadoria de Relações Internacionais (CRINT/UFRR). É vice-líder do Grupo de Pesquisa de Português como Língua Adicional em Roraima (UERR/CNPq). Realiza pesquisas em Análise do Discurso e Linguística Aplicada sobre os seguintes temas: políticas linguísticas, formação de professores de línguas, Português como Língua Adicional (PLA) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc). E-mail: marcus.silva@ufrr.br.

Marina Maria da Glória Gomes

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestra em Linguística e graduada em Letras - Espanhol (Licenciatura) também pela UFPE. Desenvolve pesquisas na perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha pecheuxtiana, com ênfase no ensino de línguas e é integrante do Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (NEPLEV-CNPq). Paralelamente às pesquisas, desenvolveu trabalhos de docência na rede básica e superior de ensino. Atualmente, é professora efetiva da Rede Municipal do Cabo de Santo Agostinho, atuando no Núcleo de Línguas Municipal. E-mail: marinaespn@gmail.com.

Mateus Camelo de Oliveira

Professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, na prefeitura do Rio de Janeiro. Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciado em Português-Espanhol pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem interesse nas áreas de linguística, análise do discurso, letramentos e o ensino de Português e línguas adicionais na educação básica. E-mail: moliveira94@gmail.com.

Raimundo Nonato Régis Neto

Professor do ensino básico da rede estadual de ensino de Roraima, onde atualmente desenvolve a função de apoio pedagógico. Graduado em Letras Português e Literatura pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Tem interesse em aprofundar os estudos nas áreas de Linguística, Sociologia e Literatura. E-mail: rn.regis.neto@gmail.com.

Valdiney Lobo

Doutor pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIPGLA-UFRJ). Mestre em Estudos de Linguagem e especialista em língua espanhola e literaturas hispânicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciado em Letras Português/Espanhol. Foi professor efetivo de língua espanhola do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), supervisor de estágio do curso de Letras da UFF (Português/Espanhol) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). É professor da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), onde atua como coordenador do subprojeto de espanhol do PIBID/UNILA e como vice-coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGEDU). Membro do Grupo de Pesquisa Política, Linguagem e Cidadania (UNILA). Pesquisa sobre

ensino/aprendizagem de línguas adicionais, multiletramentos, educação intercultural crítica e decolonialidade. E-mail: valdineylobo@gmail.com.

Vanessa Ribas Fialho

Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente no curso de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER-UFSM). Integra o Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (GITEA). Realizou estágio de pós-doutorado na UCPel, sob supervisão do prof. Dr. Vilson Leffa. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob supervisão da profa. Dra. Maximina Freire. Foi Coordenadora Geral da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFSM de 2020 a 2023. Foi duas vezes avaliadora do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em língua estrangeira. Tem como interesses de pesquisa: Linguística Aplicada, formação de professores, ensino mediado por tecnologias digitais e Educação a Distância (EaD). E-mail: vanessafialho@gmail.com.

Vilson J. Leffa

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas (EUA). Trabalhou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Foi pesquisador visitante da Universidade da Califórnia, em Irvine, e da Universidade Federal de Pelotas. Foi duas vezes presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Atuou como coordenador da área de Artes e Letras na FAPERGS. Foi duas vezes avaliador do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em língua estrangeira. Coordenou o GT de Linguística Aplicada da ANPOLL. Produziu o sistema de autoria "Ensino de Línguas Online" (ELO em Nuvem). Orientou mais de 20 teses de doutorado e 50 dissertações de mestrado nas áreas de Linguística Aplicada, ensino de línguas, tecnologias digitais, letramentos e formação docente. E-mail: leffav@gmail.com.



ISBN 978-65-89203-58-2



9 786589 203582 >

UERR
EDIÇÕES