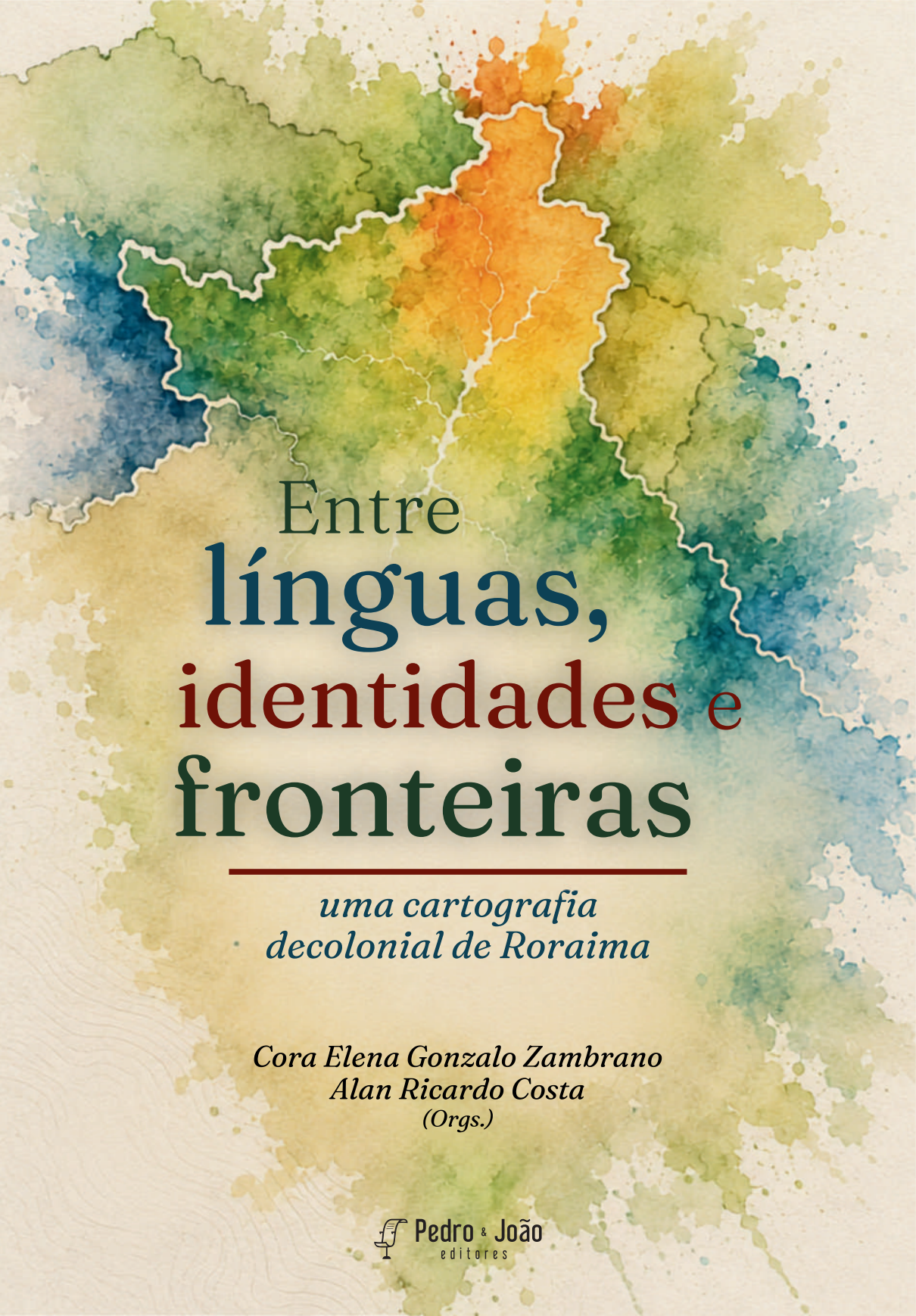




Entre línguas, identidades e fronteiras

*uma cartografia
decolonial de Roraima*

*Cora Elena Gonzalo Zambrano
Alan Ricardo Costa
(Orgs.)*

**ENTRE LÍNGUAS,
IDENTIDADES E FRONTEIRAS:
UMA CARTOGRAFIA DECOLONIAL
DE RORAIMA**



Pedro & João
editores

**CORA ELENA GONZALO ZAMBRANO
ALAN RICARDO COSTA
(ORGANIZADORES)**

**ENTRE LÍNGUAS,
IDENTIDADES E FRONTEIRAS:
UMA CARTOGRAFIA DECOLONIAL
DE RORAIMA**

Apoio Financeiro:




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Cora Elena Gonzalo Zambrano; Alan Ricardo Costa [Orgs.]

Entre línguas, identidades e fronteiras: uma cartografia decolonial de Roraima. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 320p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3041-2 [Digital]

1. Língua(gem). 2. Identidade. 3. Decolonialidade. 4. Interculturalidade I. Título.

CDD – 410

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo financiamento por meio do Edital Universal vinculado ao Projeto “Formação para o acolhimento linguístico-cultural: por um ensino de línguas plural, crítico e decolonial”.

Aos colegas pesquisadores e aos acadêmicos de pós-graduação que abraçaram a ideia do livro e produziram textos tão relevantes para nossa realidade linguística, cultural e social.

Aos pareceristas ad hoc:

Fernanda Sousa Lima

Jaelson da Silva Santos

Jairzinho Rabelo

João Batista Marcelino dos Santos

Karla Danielle Matos Menezes King

Marcus Vinícius da Silva

Nilmara Milena da Silva Gomes

Peterson Luiz Oliveira da Silva

Rouse Karoline Coelho Duarte Santos

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
Jorgelina Tallei	

APRESENTAÇÃO	13
Organizadores	

PARTE 1 - IDENTIDADES, LÍNGUAS, FRONTEIRAS E MIGRAÇÃO

1 – (RE/DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM TRÂNSITO: ENTRE LÍNGUAS, CULTURAS E FRONTEIRAS IMAGINÁRIAS	27
Raimundo Nonato Régis Neto	

2 - O TATAME COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E PRÁTICAS TRANSLÍNGUES: UMA EXPERIÊNCIA TRANSCULTURAL E DECOLONIAL	51
Daniel Ferreira dos Santos e Cora Elena Gonzalo Zambrano	

3 – IDENTIDADE, DIFERENÇA E PODER: UM EXERCÍCIO DE LEITURA DISCURSIVA NO CONTEXTO MIGRATÓRIO DE RORAIMA	79
Marcos Alekos Padilla Gamboa	

4 – MAGISTÉRIO INDÍGENA AMOOKO IINSANTAN: LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE	109
José Ângelo Almeida Ferreira	

5 - O LUGAR FEMININO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE PROPAGANDAS DE MATERIAIS DE LIMPEZA	137
Amanda Xavier Vasconcelos	
6 - O INGLÊS E A COLONIALIDADE DISCURSIVA: UMA ANÁLISE DECOLONIAL DA AMERICANIZAÇÃO DE <i>ROUND 6</i>	153
Beatriz Flôr Bela de Sousa Soares	
7 - INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE DE RELATOS DOCENTES EM RORAIMA	173
Karla Danielle Matos Menezes King e Juliani Corrêa Berlezi	
8 - A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL INSPIRADA NA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE	201
Luciana Gomes	
9 - ENTRE LÍNGUAS E CULTURAS: A INFLUÊNCIA DA TRANSLINGUAGEM NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS MIGRANTES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	217
Pricilla Ferreira Ramos	
10 - <i>CUANDO YO SALÍ DE CASA...</i> NARRATIVAS DE CRIANÇAS MIGRANTES VENEZUELANAS COMO LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA	243
Rouse Karoline Coelho Duarte Santos e Alan Ricardo Costa	

11 - PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS MIGRANTES EM CONTEXTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA **267**

João Batista Marcelino dos Santos e Karla Danielle Matos Menezes King

PARTE 2 - DAS OUTRAS FRONTEIRAS

1 – O EU DA FRONTEIRA **291**

Raimundo Nonato Régis Neto

2 – FRONTEIRIÇO EU: ENTRE AUSÊNCIAS, (RE)EXISTÊNCIAS E (RE)SIGNIFICAÇÕES **293**

Ana Claudia Luiz Borges Barros

3 – EU E MEUS "EUS" **299**

Maria José Silva Garcia

4 – OS MEUS EUS FRONTEIRIÇOS **301**

Juliana da Silva Morais

5 – SER FRONTEIRIÇO: ENTRE TERRITORIALIDADES, HERANÇAS CULTURAIS E TRAVESSIAS LINGUÍSTICAS **303**

Suraj Khemraj

6 – OS DIVERSOS “EUS” QUE HABITAM EM MIM **305**

Raimundo Nonato Régis Neto

7 – MEU “EU” FRONTEIRIÇO **307**

Pricilla Ferreira Ramos

8 – FRONTEIRAS DA LINGUAGEM E DA 309
EXISTÊNCIA: TRAJETÓRIAS DE UM SUJEITO EM
TRÂNSITO

Daniel Ferreira dos Santos

9 – EU FRONTEIRIÇO 311

João Santos

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 313

PREFÁCIO

Um livro que nasce de travessias. As páginas que seguem não apresentam apenas pesquisas acadêmicas sobre língua, identidade, migração, educação ou decolonialidade. Elas revelam corpos em movimento, memórias em disputa, vozes que aprenderam a existir entre fronteiras geográficas, culturais, linguísticas e afetivas. São textos atravessados pela experiência de quem vive a fronteira não como linha fixa no mapa, mas como condição de existência.

Em um tempo em que discursos hegemônicos insistem em erguer muros, entre países, línguas, sujeitos e modos de vida, esta obra escolhe o gesto contrário: construir pontes. E talvez seja justamente essa a sua maior potência política e humana.

Os capítulos reunidos neste livro percorrem múltiplas formas de deslocamento e pertencimento. Encontramos aqui narrativas sobre crianças migrantes venezuelanas que transformam a escrita em prática de reexistência; professores que fazem da sala de aula um espaço de acolhimento intercultural; sujeitos surdos migrantes que rompem hierarquias linguísticas por meio da translanguagem; corpos indígenas que reafirmam língua e memória como resistência; mulheres que questionam discursos coloniais inscritos na publicidade; pesquisadores que desestabilizam a centralidade do inglês como mediador legítimo da cultura global.

E em cada capítulo somos atravessados por gestos profundamente afetivos. Os textos autobiográficos e poéticos presentes na obra revelam que pensar a fronteira é, antes de tudo, pensar-se a si mesmo. O “eu fronteiriço” que emerge dessas páginas é múltiplo, híbrido, instável, em constante reconstrução. Às vezes é feito de deslocamentos, ausências, sobrevivências e reinvenções. É um eu que carrega na própria linguagem as marcas da travessia.

A fronteira aqui é corpo. É sotaque. É memória. É silêncio, e é nesse sentido que esta obra dialoga profundamente com perspectivas decoloniais latino-americanas ao reivindicar o direito de

produzir conhecimento desde as margens. A fronteira aqui não aparece como ausência de centro, mas como espaço fértil de criação epistemológica, linguística e humana. Os autores e autoras deste livro demonstram que os saberes produzidos em Roraima, um território marcado por intensos fluxos migratórios, diversidade étnica e multilinguismo, desafiam concepções rígidas de identidade, língua e cultura ainda sustentadas por lógicas coloniais.

Há também algo profundamente freireano atravessando esta coletânea, a crença de que educação é encontro, escuta e transformação. Em muitos momentos, percebe-se que ensinar não é apenas pensar as diferenças, mas criar condições para que elas existam dignamente. A linguagem deixa de ser instrumento de controle para tornar-se espaço de acolhimento, negociação e liberdade.

E neste sentido é que radica a importância da leitura destes capítulos, porque nos lembra que nenhuma língua é pura, nos permite questionar as violências naturalizadas contra sujeitos migrantes, indígenas, negros, pobres e fronteiriços, reafirma que toda identidade é movimento, e transforma experiências historicamente silenciadas em produção legítima de conhecimento. Ao final da leitura, talvez reste no leitor a compreensão de que habitar fronteiras significa aprender a existir no entre. E esse “entre”, tantas vezes tratado como margem, pode ser justamente o lugar onde nascem novas formas de ver o mundo.

Que este livro circule como gesto de resistência, escuta e reexistência. E que suas páginas nos ensinem, sobretudo, que toda travessia também pode ser uma forma de nos traduzir para construir pontes.

Jorgelina Tallei

Docente da Área de Letras e Linguística da Universidade Federal
da Integração Latino-americana (UNILA)

APRESENTAÇÃO

Em setembro de 2025, iniciávamos uma nova etapa no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima (UFRR): a primeira turma do curso de doutorado dava início à sua trajetória acadêmica nesse nível de formação. Pela primeira vez, ofertávamos disciplinas compartilhadas por estudantes de mestrado e doutorado. Havia entre eles novos ingressantes e, também, egressos do próprio programa, mas todos movidos pelo mesmo desejo de aprender, refletir e construir conhecimentos.

Dois componentes curriculares da *Linha 1 - Língua e Cultura Regional* marcaram essa história recente, e foi a partir das discussões efetuadas nelas que surgiu a ideia deste livro. A primeira disciplina, *Linguagem, Identidade e Cultura*, componente curricular obrigatório, foi ministrada em 2025.2 pelas professoras Cora Elena Gonzalo Zambrano e Isabella Coutinho Costa. As pesquisas e os trabalhos realizados ao longo da disciplina, embora partissem de perspectivas teóricas distintas, ofereceram um panorama plural, que se complementava justamente em sua heterogeneidade, sempre ancorando o debate na realidade do nosso estado, Roraima, e da região Norte.

Na primeira aula do referido componente curricular, a dinâmica de apresentação começou com a exibição do vídeo "Periferia do Brasil", canção e manifesto poético do cantor, poeta e filósofo roraimense Eliakin Rufino. A obra critica a invisibilidade social e cultural das regiões amazônicas e periféricas do país, desafiando a visão de que o extremo norte seria um "Brasil profundo" ou esquecido. Após assistir ao conteúdo audiovisual, foi solicitado que cada aluno explicasse "Quem é você na periferia do Brasil", ou seja, fizesse sua apresentação pessoal partindo da proposta da canção de Eliakin Rufino. Depois dos acadêmicos, foi a vez de as professoras compartilharem suas histórias, e assim foi

a caminhada formativa durante todo o semestre, com uma construção coletiva do conhecimento.

A outra disciplina que precisa ser destacada por ter dado início a vários debates realizados nos capítulos desta obra foi a optativa *Práticas translingues, transculturais e decoloniais*, criada para o projeto de doutorado e ofertada pela primeira vez em 2025.2 pela professora Cora Zambrano, isto é, no início do curso de doutorado em Letras. A temática chamou a atenção de muitos alunos e recebemos uma demanda externa nunca vista nas disciplinas optativas do PPGL. Foram 22 estudantes, mestrandos e doutorandos do programa, alunos especiais sem vínculo com a Pós-Graduação e alunos de outros Programas de Pós-Graduação em mobilidade, além de um aluno oriundo da *Linha 2- Literatura, artes e cultura regional*. A ementa deste componente curricular foi elaborada por nós, organizadores desta obra, Cora Gonzalo Zambrano e Alan Ricardo Costa, ambos da área de Linguística Aplicada indisciplinar, crítica e suleada (Moita Lopes, 2006; Costa *et al.*, 2024; Landulfo; Matos, 2024). Em sinergia com essa perspectiva de LA, continuamente levamos algumas discussões referentes a temáticas como translinguagem, transculturalidade, decolonialidade e pensamento fronteiriço para nossas aulas. Nesse sentido, vislumbramos a oportunidade de ofertar um espaço específico para (re)pensar e debater esses temas que atravessam nossas pesquisas e a de nossos orientandos, e o resultado foi realmente positivo, com muita participação e produtividade.

Nesse percurso formativo, ao longo das duas disciplinas, desenvolvemos seminários, rodas de conversa e leituras orientadas, além da escrita de resenhas, ensaios, artigos e textos mais pessoais e poéticos, que emergiram das próprias discussões. Antes do fim do semestre, recebemos a notícia da aprovação do projeto de pesquisa "Formação para o acolhimento linguístico-cultural: por um ensino de línguas plural, crítico e decolonial", na Chamada Universal de 2024, que previa verba para a publicação de obras. Foi assim que propusemos aos participantes interessados que organizassem e aprimorassem os seus textos,

com vistas a compor um livro capaz de retratar essa formação linguística atravessada pela pluralidade e pela decolonialidade.

Todo o exposto ajuda a compor e a materializar a gênese desta obra coletiva. Trata-se de uma coletânea situada no Extremo Norte, não apenas na dimensão geográfica, mas também cultural, epistemológica, identitária e linguística. Para compartilhar de forma mais profícua esses textos e estudos teóricos e/ou práticos sobre questões de linguagem, identidade e fronteiras, organizamos o conteúdo do livro em duas partes.

A primeira parte, intitulada IDENTIDADES, LÍNGUAS, FRONTEIRAS E MIGRAÇÃO, está composta por onze capítulos, e tem por escopo o compartilhamento de pesquisas e estudos sobre linguagens, fronteiras e culturas locais, perpassadas por questões identitárias, étnicas, de gênero, entre outras.

O primeiro capítulo, “(RE/DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM TRÂNSITO: ENTRE LÍNGUAS, CULTURAS E FRONTEIRAS IMAGINÁRIAS”, é de autoria de Raimundo Nonato Régis Neto. Com objetivo de discutir os processos de (re/des)construção identitária em contextos de trânsito geográfico, linguístico e cultural, o autor analisa parte de vivências pessoais de fronteira, experienciadas em viagens à Venezuela, bem como do retorno solitário ao Brasil, marcado pela solidariedade e acolhimento de cidadãos venezuelanos. Articula ainda o contato com estudantes migrantes venezuelanos inseridos na escola pública roraimense, observando desafios como o silenciamento linguístico, a timidez para expressar-se na língua materna e, progressivamente, os processos de inclusão e pertencimento a uma nova cultura e realidade.

O segundo capítulo, intitulado “O TATAME COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E PRÁTICAS TRANSLÍNGUES: UMA EXPERIÊNCIA TRANSCULTURAL E DECOLONIAL”, foi escrito por Daniel Ferreira dos Santos e Cora Elena Gonzalo Zambrano, com o objetivo de analisar de que maneira o espaço do tatame de jiu-jítsu pode acolher e promover convivência transcultural, por meio de práticas translíngues e corporais para a

interação e a integração entre crianças brasileiras e venezuelanas em Boa Vista.

O terceiro capítulo, “IDENTIDADE, DIFERENÇA E PODER EM TERRITÓRIOS DE FRONTEIRA”, de autoria de Marcos Alekos Padilla Gamboa, tem por objetivo analisar a construção discursiva das identidades em território de fronteira, tomando como contexto a tríplice fronteira Brasil–Venezuela–Guiana, no estado de Roraima. Parte das contribuições de Stuart Hall (2006), Silva (2014), Bakhtin (1999) e Van Dijk (2009) para compreender a identidade como um processo relacional, instável e atravessado por relações de poder, produzido na tensão com a diferença.

O quarto capítulo, “MAGISTÉRIO INDÍGENA AMOOKO IINSANTAN: LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE”, é de autoria de José Ângelo AlmeidaFerreira. O texto analisa o Magistério Indígena Amooko Iinsantan enquanto espaço de formação docente intercultural, bilíngue/multilíngue e politicamente situado, voltado aos povos Ingarikó, Macuxi e Patamona. O estudo tem como objetivo compreender de que modo a formação oferecida pelo Magistério contribui para a construção profissional-pedagógica do professor indígena, considerando as relações entre língua, cultura e identidade.

O quinto capítulo, “O LUGAR FEMININO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE PROPAGANDAS DE MATERIAIS DE LIMPEZA”, de autoria de Amanda Xavier Vasconcelos, tem o objetivo de identificar como os discursos disseminados em campanhas publicitárias de materiais de limpeza podem/são usados para reforçar ou desconstruir estereótipos que compõem a construção identitária feminina. Embasada na Análise de Discurso de linha francesa, a autora debate as formações discursivas às quais cada campanha se filia; e com discussões sob o viés do pensamento decolonial, adota o conceito de feminismo da diferença. Os resultados mostram que o lugar da mulher segue sendo um território em disputa, e a publicidade é um dos palcos mais reveladores dessa batalha silenciosa e constante pelo sentido.

O sexto capítulo, intitulado “O INGLÊS E A COLONIALIDADE DISCURSIVA: UMA ANÁLISE DECOLONIAL DA AMERICANIZAÇÃO DE ROUND 6”, foi escrito por Beatriz Flôr Bela de Sousa Soares e analisa a circulação midiática contemporânea da série sul-coreana *Round 6 (Squid Game)* a partir de uma perspectiva decolonial, articulada à Análise do Discurso de base semiótica. Nesse contexto, a língua inglesa emerge como instrumento central de legitimação simbólica, reforçando hierarquias epistêmicas e culturais próprias do sistema moderno/colonial. A autora conclui que a circulação midiática global, longe de promover uma troca cultural horizontal, tende a reinscrever desigualdades históricas, reafirmando a centralidade do inglês e dos Estados Unidos como mediadores legítimos da produção e da circulação de sentidos.

O sétimo capítulo, “INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE DE RELATOS DOCENTES EM RORAIMA”, de autoria de Karla Danielle Matos Menezes King e Juliani Corrêa Berlezi, tem como objetivo analisar relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de línguas da rede estadual de Roraima, verificando de que maneira incorporam (ou não) perspectivas interculturais em suas ações educativas. O *corpus* é composto por quatro obras que registram experiências pedagógicas em sala de aula. O estudo busca contextualizar essas produções, examinar os textos de professores de línguas à luz do referencial teórico e interpretar criticamente suas contribuições para a formação docente e para o ensino de línguas em contextos de fronteira. Assim, o estudo contribui para sentir/pensar o papel do professor como agente político e transformador em territórios de fronteira

O oitavo capítulo, “A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL INSPIRADA NA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE”, de autoria de Luciana Gomes, tem por finalidade investigar as contribuições da pedagogia freireana para a construção de uma práxis pedagógica decolonial que valorize a autonomia e a identidade dos educandos,

além de propor caminhos para a inclusão do pensamento freireano-decolonial na formação inicial de professores. Como principais resultados, o estudo constatou que a abordagem freireana proposta no livro *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996) está inserida numa perspectiva decolonial e fornece as ferramentas práticas para o Giro Decolonial, propondo não apenas uma mudança de currículo, mas uma mudança de postura. Como possíveis caminhos para futuras pesquisas, sugere-se o levantamento sobre a inclusão da área nos currículos de Licenciatura em Letras nas Instituições de Ensino Superior (IES) de Roraima.

O nono capítulo, “ENTRE LÍNGUAS E CULTURAS: A INFLUÊNCIA DA TRANSLINGUAGEM NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS MIGRANTES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”, de autoria de Pricilla Ferreira Ramos, tem como objetivo geral discutir os impactos da translanguagem na construção da identidade linguística e cultural de crianças migrantes em processo de alfabetização, tomando como referência o contexto educacional de Boa Vista. As discussões desenvolvidas evidenciam que identidade, linguagem e alfabetização não podem ser pensadas separadamente no contexto das infâncias migrantes. Para a autora, é necessário compreender as línguas das crianças migrantes como repertórios legítimos de aprendizagem e expressão, pois a translanguagem permite que essas crianças não precisem abandonar suas formas de falar, sentir e interpretar o mundo para serem aceitas pela escola.

O décimo capítulo, “CUANDO YO SALÍ DE CASA... NARRATIVAS DE CRIANÇAS MIGRANTES VENEZUELANAS COMO LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA”, é de autoria de Rouse Karoline Coelho Duarte Santos e Alan Ricardo Costa. Neste capítulo, os autores analisam temas recorrentes nas narrativas de 35 crianças e adolescentes imigrantes venezuelanos, abrigados em Roraima, cujos textos foram publicados na obra *Cuando yo salí de casa... / Quando eu saí de casa...* (Hahn; Valdez, 2020). Com o aporte teórico-epistemológico dos letramentos de reexistência, dos estudos de translanguagem, da perspectiva decolonial e do

pensamento fronteiriço, os pesquisadores buscam compreender como essas narrativas, bem como a ocorrência de certos temas – à exemplo de família, saudade e esperança – configuram práticas de reexistência, defendendo que, ao enfatizarem aspectos específicos de suas experiências, essas crianças se constituem como sujeitos de suas próprias histórias, desafiando narrativas hegemônicas.

O décimo primeiro capítulo, “PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS MIGRANTES EM CONTEXTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA”, de autoria de João Batista Marcelino dos Santos e Karla Danielle Matos Menezes King, encerra a primeira parte da obra. O estudo tem como objetivo compreender de que maneira as práticas translíngues no ensino de português para surdos migrantes podem favorecer a aprendizagem da língua como língua adicional e/ou de acolhimento, especialmente em um contexto marcado por barreiras comunicacionais e por demandas específicas da comunidade surda migrante. O estudo insere-se no contexto da intensificação do fluxo migratório venezuelano para o estado de Roraima, que ampliou a diversidade linguística local com a presença de surdos usuários da Língua de Sinais Venezuelana (LSV), do espanhol, de outras línguas de sinais e da Libras. A análise evidencia que a translanguagem não se manifesta como metodologia formalmente nomeada, mas como modo de funcionamento da prática pedagógica, emergindo na articulação entre línguas de sinais, língua portuguesa escrita, gestos, imagens e mediações entre pares. Os resultados indicam que tais práticas favorecem a construção de sentido, o engajamento dos alunos e o reconhecimento da multicompetência dos sujeitos surdos migrantes, ao romper com hierarquias linguísticas e com perspectivas normativas de ensino de línguas.

A segunda parte da obra, intitulada “DAS OUTRAS FRONTEIRAS”, é composta por nove capítulos. Embora se espere que um texto de apresentação de um livro introduza o conteúdo que será encontrado nas páginas seguintes, não nos aventuramos a fazê-lo aqui. Em primeiro lugar, porque seria difícil sintetizar

textos cuja extensão pode ser breve, mas cuja profundidade intimista é imensa. Em segundo, porque entendemos que cada leitor merece a oportunidade de encontrar esses textos por si mesmo, construindo suas próprias impressões, interpretações e surpresas, sem a interferência de nossas palavras iniciais.

Limitamo-nos, portanto, a afirmar que se trata de textos situados nas fronteiras entre diferentes gêneros discursivos e acadêmicos, cujos conteúdos convidam à reflexão sobre uma primeira pessoa que é, simultaneamente, singular e coletiva. São textos assumidamente assinados por um “eu”, mas que convocam o leitor à construção de um “nós”. São escritos que escapam às classificações convencionais e se constituem a partir de hibridismos e diálogos entre poemas, crônicas, relatos de experiência e outras formas de expressão. Se todo texto, mesmo o mais impessoal, carrega marcas de identidade, subjetividade e autoria, os textos que compõem esta segunda parte assumem essa condição de maneira assumida, explícita. No melhor de nossa compreensão, eles configuram um convite para que cada leitor reflita sobre suas próprias trajetórias, identidades, relações com a linguagem e vínculos com os espaços pelos quais transita.

Encerramos este texto de apresentação com votos de uma leitura sensível e estimulante a todos que ora têm esta obra em mãos (ou em tela) e com o convite a que se somem a nós no contínuo movimento de composição de uma cartografia cada vez mais plural e decolonial de Roraima. Que cada leitura não se concretize como prática de encerramento, mas de ampliação e de renovação dos questionamentos e das possibilidades interpretativas. Que os percursos trilhados até então abram novos caminhos, de modo que as reflexões e as subjetividades aqui registradas suscitem outras interpretações e outros horizontes epistemológicos, seja em pesquisas acadêmicas sobre “Identidades, Línguas, Fronteiras e Migração”, seja “de outras fronteiras”. Boa leitura.

Os organizadores.
Julho de 2026.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora: Hucitec, 1999.
- COSTA, A. R.; SILVA JÚNIOR, A. F.; ZAMBRANO, C. E. G.; SILVA, M. V. da. (Org.). **Caminhar, transitar, transgredir pela Linguística Aplicada crítica e decolonial**. Boa Vista: UERR Edições, 2024, p. 14-33.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAHN, E. C.; VALDEZ, M. E. B. (Org.). **Quando yo salí de casa... / Quando eu saí de casa....** Boa Vista: Instituto Pirilampos, 2020.
- HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 10a Ed. Rio De Janeiro: DP&A, 2006.
- LANDULFO, C.; MATOS, D. (Org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. vol. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. 297p.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.
- VAN DIJK, T. A. **Discurso y poder**. Barcelona: Editorial GEDISA. 2009.

RORAIMA

sou vento forte
na ponta da serra
luz de estrela
mais nova da terra
venho do tempo
da pedra pintada
jardim do sol
tesouro de macunaíma
eu sou roraima
sou uraricoera
paz e amor será
tudo que eu cantar
meu rio branco
meu céu todo azul
montes no norte
florestas no sul
todos os povos
num só coração
sou terra santa
sou terra da promessa

(Eliakin Rufino)

PARTE 1

IDENTIDADES, LÍNGUAS, FRONTEIRAS E MIGRAÇÃO

(RE/DES)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM TRÂNSITO: ENTRE LÍNGUAS, CULTURAS E FRONTEIRAS IMAGINÁRIAS

Raimundo Nonato Régis Neto¹

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, refletir sobre identidade implica reconhecer o movimento como categoria central de análise. Identidades não são essências fixas ou naturais (Santos, 2023), mas construções históricas, sociais e discursivas, produzidas nos encontros, desencontros e deslocamentos que vivenciamos ao longo da vida. Este artigo nasce da necessidade de narrar e analisar, em primeira pessoa, experiências de trânsito entre línguas, culturas e territórios, compreendendo tais vivências como momentos potentes de (re/des)construção identitária.

As viagens que realizei a Santa Elena de Uairén, cidade venezuelana situada em região de fronteira, e à Isla de Margarita, assim como o percurso de retorno ao Brasil realizado de forma solitária, constituíram experiências profundamente (trans)formadoras, que “moldaram” minha visão sobre a crise enfrentada pelos cidadãos venezuelanos que foram obrigados a se refugiarem no Brasil.

Nessas travessias, experienciei uma mistura de novos sentimentos, como de estranhamento, insegurança e

¹ Professor do quadro efetivo do Estado de Roraima. Graduado em Letras/Literatura pela Universidade Estadual de Roraima (UERR – 2023) e atualmente, Mestrando em Letras pelo PPGL da Universidade Federal de Roraima. Professor efetivo da rede estadual de ensino de Roraima desde 2003, desempenhando desde 2025 a função de Coordenador Pedagógico em instituição com as modalidades de Ensino Fundamental Regular II e Educação de Jovens e Adultos, II e III segmentos.

vulnerabilidade, devido a todo o deslocamento dentro de um país desconhecido e ao contato com pessoas que falavam uma língua e demonstravam uma cultura diferente da que eu conhecia. Tais vivências, no entanto, não se limitaram a situações de tensão ou desconforto; ao contrário, constituíram-se também como oportunidades nas quais emergiram encontros marcados pela solidariedade, pelo diálogo intercultural e pela empatia. Esses encontros, vividos no cotidiano das interações, contribuíram significativamente para a ressignificação das minhas percepções sobre língua, identidade e pertencimento, evidenciando o caráter relacional e dinâmico dessas experiências.

Paralelamente, minha atuação no contexto escolar e o contato direto com estudantes migrantes venezuelanos permitiram observar, de forma sensível e crítica, os desafios enfrentados por esses sujeitos na inserção à cultura local, mais especificamente à escolar. Silenciamentos, preconceitos, violências simbólicas e resistências emergem como marcas desse processo, mas também experiências de acolhimento, reconhecimento e reconstrução identitária.

Assim, o objetivo deste artigo é articular relatos de algumas de minhas vivências e reflexões teóricas, compreendendo como práticas baseadas no diálogo, na intercompreensão e na translíngua podem contribuir para a inclusão educacional e social de sujeitos migrantes, ao mesmo tempo em que tensionam concepções essencialistas de identidade nacional, língua e cultura.

VIVÊNCIAS ENTRE FRONTEIRAS: TURISMO E APRENDIZAGENS

Minha primeira experiência significativa em contextos fronteiriços ocorreu por ocasião da primeira viagem que realizei (seguida de inúmeras outras visitas) à cidade de Santa Elena de Uairén, a partir de meados do ano de 2008. Ali, a fronteira não se apresentava apenas como uma linha geopolítica que separa dois Estados-nação, mas como um espaço social vivo de

interações, permeado por trocas econômicas, linguísticas e culturais. O português e o espanhol (e muitas outras línguas menos visibilizadas, hoje sei disso) coexistiam de forma fluida, mesclando-se a gestos, expressões corporais e estratégias improvisadas na busca, sempre alcançada, de efetivar a comunicação. Ali, as chamadas “identidades nacionais” tornavam-se facilmente perceptíveis por meio da língua, das vestimentas e da troca cotidiana de informações. A interação ia além do comércio: eram clubes noturnos, encontros nos cafés, conversas aleatórias nos encontros nas esquinas da pequena cidade. Muito antes de tomar posse dos conceitos teóricos que anos mais tarde me aprofundaria em pesquisas, a translanguagem, a intercompreensão, a decolonialidade já se moviam em mim. E mesmo sem ter noção, eu já me via maravilhado pelas trocas culturais, pelo que me era “diferente” e pela multiplicidade, diversidade de seres e de poder ser.

Nesse contexto, percebi que a língua ultrapassa a dimensão normativa e gramatical. Ela se materializa como prática social, como instrumento de negociação de sentidos e de aproximação humana. Mesmo diante de limitações linguísticas, a comunicação acontecia, sustentada pela vontade e/ou necessidade de compreender o outro. Essa experiência dialoga com a noção de translanguagem proposta por Canagarajah (2013), para quem os sujeitos mobilizam repertórios linguísticos diversos de forma integrada, rompendo com fronteiras rígidas entre línguas.

A viagem à Isla de Margarita aprofundou ainda mais essas reflexões. Em julho de 2017, decidi seguir com um grupo de amigos para o litoral venezuelano, no intuito de realizar um grande sonho: conhecer o mar. Só não imaginava que daquela decisão, eu conheceria o mar não apenas em sua “forma física”, mas de forma poética, pois se abriu diante de mim um oceano de aprendizagens. Em minha curta estadia na Ilha, foi interessante notar como éramos percebidos pelos *hermanos*: sempre associados ao samba e ao futebol e reverenciados pelas pessoas locais como “los brasileños”. Experimentei assim, de modo concreto, aquilo

que Moita Lopes (2013) denomina como processos de indexicalização identitária, nos quais certos discursos cristalizam imagens e estereótipos sobre povos e culturas. Para o pesquisador, os processos de indexicalização identitária dizem respeito às formas pelas quais discursos sociais passam a associar determinados modos de falar, agir ou se posicionar a identidades específicas, produzindo efeitos de sentido que tendem a fixar imagens, rótulos e estereótipos sobre sujeitos, povos e culturas. Esses processos, de certo modo, demonstram relações de poder ou colonialidade e podem reforçar hierarquias, exclusões e desigualdades, especialmente em contextos marcados por migração, diferenças e superdiversidade linguística.

Eu não havia percebido, mas ali eu vivenciava o início do triste momento histórico da nação venezuelana: a crise humanitária. Além de muitas lojas de portas fechadas, reclamações de taxistas (um deles, em tom depressivo após demonstrarmos admiração pelo baixíssimo preço do combustível, alegou que o litro da gasolina era mais barato que um copo d'água e finalizou sentenciando: “pero que non podemos beber gasolina²”). Posteriormente, pude observar a situação de extrema vulnerabilidade, pobreza, vivida por muitos cidadãos. No meu retorno ao Brasil, realizado de forma antecipada ao grupo, sozinho, vivi situações de medo, incerteza e dependência do outro. Foi nesse percurso que experimentei, de forma concreta, a solidariedade de cidadãos venezuelanos que, mesmo já vivendo os sintomas de crise social e econômica, ofereceram ajuda, orientação e cuidado. Em primeiro momento, a dificuldade de me fazer entender para a compra do bilhete para embarcar no “férrio”, navio de regresso à cidade de Puerto La Cruz, de onde eu deveria tomar um ônibus para chegar à Santa Elena de Uairén. Depois de utilizar de processos de intercompreensão, tomei lugar

² Grifo meu. O teor do comentário foi esse, mas não necessariamente nestas palavras. Optei por utilizar a translíngua para imprimir maior veracidade à interação.

na embarcação. Vim todo o trajeto conversando com um grupo de venezuelanos, da mesma família, que também retornavam da Ilha em direção à cidade El Tigre. Hoje, confesso, me pergunto como consegui efetivar a comunicação. A família estava animada pelo fato de eu ser brasileiro e demonstravam profundo interesse em como era Roraima. Falaram inevitavelmente em futebol, carnaval, samba e eu lhes dizia que Roraima era um tanto “diferente dessa visão” de Brasil. Chegando à rodoviária, nova dificuldade: localizar o ônibus que me transportaria à Santa Elena. Passei toda a tarde buscando informações, indo de ônibus em ônibus, em alguns quiosques e locais próprios de venda. Em vão. Já próximo da noite, o mesmo taxista que havia me conduzido à rodoviária, aproximou-se perguntando por que eu ainda não havia embarcado. Expliquei-lhe a situação e ele se prontificou a buscar informações. Ao retornar, avisou-me que o ônibus para Santa Elena de Uairén sairia somente no dia seguinte, pela manhã. Preocupou-se em como eu passaria a noite ali, apontando o perigo para assaltos ou de pessoas de má fé tentando me enganar. Solicitei que me levasse até um hotel próximo à estação. Mais uma vez me alertou sobre o perigo, visto que, segundo ele, ali era uma área de risco. Assim, hospedei-me sozinho em um hotel à beira-mar, com a garantia de que no dia seguinte, bem cedo, o taxista viria me buscar para retornar à rodoviária. Mais uma vez, fui super bem tratado, bem recepcionado pelas pessoas do hotel.

No dia seguinte, perdi a hora. Ao chegar ao saguão do hotel, o taxista já me aguardava a horas, demonstrando preocupação em eu ter perdido o transporte, como de fato aconteceu. Já na estação, foi constatado que o ônibus já havia partido. Após buscar informações, meu novo amigo me apontou um outro ônibus, que iria para uma cidade mais próxima à Santa Elena e que se tornaria assim, mais fácil de eu chegar lá. Parti assim, nessa única opção. Passei o dia dentro deste ônibus, que fez paradas em algumas cidades estratégicas nos intervalos das refeições ou para as pessoas se dirigirem aos banheiros e/ou como destino de suas viagens. Fui sentado ao lado de uma jovem, que consegui dialogar

e entender o que me dizia: era noiva e estava indo ao encontro do amado, que recentemente havia integrado a força nacional da cidade para onde ela ia. Teci alguns comentários sobre a crise no país, após perceber, em algumas cidades, pessoas em extrema condição de vulnerabilidade perambulando pelas vias, em situação de rua, esqueléticas (me assustei muito ao perceber tudo isso e pude constatar a violência provocada pela crise). A jovem demonstrou preocupação, mas acima de tudo, esperança de que tudo iria melhorar. Acentuou que não passaria por situação semelhante, já que o noivo fazia agora, parte do governo. Por fim, depois de muitos terem descido do ônibus, inclusive minha nova amiga, fui tomado por um temor de não estar indo para o local certo. Ao ouvir o senhor anunciar a próxima parada (Puerto Ordaz), juntei meus pertences e decidi desembarcar ali mesmo, já noite, quase 23 horas. Tomei novo taxi e solicitei que me levasse a um hotel não muito longe dali, onde pernoitei.

Na manhã seguinte, dirigi-me à estação rodoviária. Logo ao chegar, ouço um taxista anunciando corrida para a cidade de Santa Elena de Uairén e sem pensar, corri em sua direção. Nunca imaginei que a Venezuela fosse tão grande e com tantos contrastes, seja por construtos humanos, naturais ou sociais. De carro, pude observar de perto as belezas naturais da savana, de florestas densas, de cidadezinhas abarrotadas de pessoas e de comércios vazios. Vi indígenas venezuelanos abeirando estradas exigindo dinheiro para que passássemos e inúmeros pontos de fiscalização, que ao perceberem se tratar de um carro nacional, nos deixavam passar sem maiores burocracias. À noite, enfim cheguei “em casa”, Santa Elena, onde mais uma vez, tive que pernoitar para no dia seguinte, tomar outro transporte de volta a Boa Vista, donde vim acompanhado de uma cidadã venezuelana que iria migrar para Georgetown, capital da Guiana Inglesa. O fato interessante desta última viagem, foi o taxista, brasileiro, mas residente em Santa Elena e bastante comunicativo e prestativo, ter se prontificado a levar a moça até seu destino, afirmando que ela poderia correr riscos (lembro que ambos acertaram todo o trajeto em R\$ 700,00, o

que achei abusivo, porém bem mais seguro à jovem), mas especialmente a preocupação deste ao desviar, já em Boa Vista, a rota que deveria passar pelo bairro do Caimbé, onde já ocorria grande concentração das chamadas “oitichenta³” e me confidenciou que a moça “não precisava ver nem saber de certas coisas”.

Todas essas experiências deslocaram visões estereotipadas e me ensinaram, de maneira ética e afetiva, o significado do respeito e da empatia. Como afirma Freire (1996), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando”. O trânsito pela fronteira me colocou em movimento, exigindo abertura ao novo e disposição para aprender com o outro.

Com o agravamento da crise no país vizinho e a chegada de um número acentuado de refugiados, sempre senti a necessidade de acolhê-los, como a mim acolheram em momento de vulnerabilidade, temor, “crise individual”. Tal compromisso alinha-se à perspectiva crítica defendida por Cavalcanti (2013) e Moita Lopes (2013), ao compreender a escola como espaço de negociação de diferenças, de combate a violências simbólicas e de valorização de repertórios linguísticos e culturais historicamente marginalizados. Acolher o outro, nesse sentido, tornou-se não apenas um gesto humanitário, mas uma prática de resistência e decolonização do ser, do saber e da linguagem, o que pude perceber ao me apropriar desses conceitos em meu percurso acadêmico e que hoje orienta minha atuação profissional e minha própria forma de ver e de estar no mundo.

As vivências de fronteira me levaram a questionar concepções essencialistas de identidade nacional. Historicamente,

³ Termo de caráter pejorativo popularizado na cidade de Boa Vista no auge das migrações, utilizado para se referir à mulheres de nacionalidade venezuelana que, sem alternativas de sobrevivência, recorreram à prostituição como meio de subsistência. A expressão “oitichenta” faz referência ao valor do programa cobrado por elas, evidenciando a precarização, a estigmatização e a vulnerabilidade às quais as mulheres foram expostas. O bairro Caimbé destacou-se como um dos principais espaços onde essa realidade ocorria.

as identidades foram construídas por meio de mesclagens, empréstimos culturais, trocas simbólicas e, também, por imposições coloniais. Stuart Hall (2006) argumenta que a identidade cultural não é algo fixo, mas um “ponto de sutura” entre discursos, histórias e práticas sociais.

A nova identidade é entendida como uma “celebração móvel” (HALL, 2016, p.13), transformada continuamente, definida histórica, e não biologicamente, em que o sujeito se percebe através de elementos identitários contraditórios, “com sistemas de significação e representação cultural que se multiplicam” (Hall, 2016, p.14). Nada é fixo, tudo é fluido [...]” (p. 83).

Ainda de acordo com a visão de Hall (2006, p. 38), “a identidade não é algo que já esteja lá, plenamente formado, esperando para ser descoberto; ela é construída ao longo do tempo, através de processos inconscientes”. Essa compreensão permite reconhecer que as fronteiras que nos separam são, em grande medida, imaginárias e impositivas, criadas para delimitar pertencimentos, mas também para excluir e hierarquizar sujeitos. Mbembe (2016), já corroborava com essa visão e questionava o porquê a diferença é tomada muitas das vezes não como um complemento, mas como um aspecto de segregação, um “grande” problema que abala as estruturas sociais:

Por que é que achamos que a diferença é um problema? Por que ela não é simplesmente um fato da realidade? A diferença é um problema apenas se acreditarmos que a uniformidade é o estado normal das coisas. A diferença se tornou um problema político e cultural no momento em que o contato violento entre povos, por meio da conquista, do colonialismo e do racismo, levou alguns a acreditarem que eram melhores que outros. No momento em que começamos a fazer classificações, institucionalizar hierarquias em nome da diferença, como se as diferenças fossem naturais e não construídas, acreditando que são imutáveis e, portanto, legítimas (Mbembe, 2016, s/p).

A cultura, nesse sentido, não deve ser questionada no intuito de hierarquizá-la ou negá-la, mas deveria ser respeitada, vivida,

associada e contemplada. As culturas contribuem para a constituição das identidades individuais e fortalecem o coletivo, ampliando a diversidade da grande sociedade que forma o mundo. Quando nos fechamos em uma identidade nacional rígida, deixamos de contemplar o outro e o todo, empobrecendo nossas experiências humanas.

ESTUDANTES MIGRANTES E A CULTURA ESCOLAR: SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS

No contexto escolar, o contato com estudantes migrantes venezuelanos evidenciou como as fronteiras imaginárias também se reproduzem no cotidiano educativo. Muitos desses estudantes chegam à escola marcados pela ruptura com o território de origem, pela insegurança econômica e pelo medo da rejeição. Em observação às salas de aulas e a alunos específicos, observei frequentemente o silêncio, a timidez e a vergonha de se expressar em sua língua materna. Em uma situação, já no ano de 2025, uma aluna do sétimo ano do ensino fundamental apresentou uma crise de choro, negando-se ao ser convidada por sua professora, a apresentar-se diante dos colegas de sua turma em uma atividade da disciplina de Espanhol, onde ela deveria falar em sua língua materna. Como justificativa, a estudante alegou que “reconheceriam que ela era venezuelana⁴”. Tal posicionamento revela aspectos que ultrapassam a simples timidez ou insegurança diante de uma apresentação escolar, evidenciando processos mais profundos de (re/des) construção identitária, marcados pelas experiências migratórias e pelas relações de poder presentes também e muitas vezes “sem filtros” no espaço escolar.

Nesse sentido, a recusa em falar espanhol não representava apenas a rejeição de uma atividade pedagógica, mas a tentativa de ocultar uma identidade que ela percebia como potencialmente vulnerável à discriminação, ao julgamento ou à estigmatização

⁴ Vale ressaltar que a estudante falava fluentemente a língua portuguesa.

por parte dos colegas. Certamente, em seu psicológico e especialmente na postura diante da solicitação docente, havia o medo da rejeição ao grupo, refletindo que na visão da criança, “a diferença de alguém era aquilo que o distinguia, não o que o ligava aos outros” (Appiah, 2016, p.17). Somente após muito diálogo, onde alegamos que não se pode ter “vergonha” de suas origens, de sua língua e cultura e que a aluna poderia contribuir para auxiliar os colegas a tomar posse da língua espanhola, a jovem decidiu se apresentar diante da turma, demonstrando maior autoconfiança.

O diálogo estabelecido com a aluna constituiu uma ação pedagógica de resistência a processos de invisibilização. Ao problematizar a ideia de que sua origem não deveria ser motivo de vergonha e ao valorizar sua competência linguística como um conhecimento legítimo e relevante para a aprendizagem coletiva, buscamos deslocar os sentidos negativos associados à identidade venezuelana. Assim, a estudante passou a ocupar uma posição discursiva diferente: de alguém que precisava esconder sua origem, para alguém que poderia contribuir ativamente para a construção do conhecimento na turma. Nesse movimento, podemos constatar que a estudante passou por um processo de ressignificação identitária, reforçando o fato de que identidades são construídas historicamente e constantemente negociadas nos processos de interação social (Hall, 2006). Esse episódio em específico, reforça a necessidade de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais que promovam o acolhimento das diferenças linguísticas e culturais, compreendendo-as como constitutivas da diversidade e da riqueza dos processos educativos contemporâneos.

Outra situação que observei de muito próximo, foi de uma criança recém-chegada da Venezuela, que se apresentou no início do ano letivo de 2025 para ingressar no sexto ano por meio de avaliação de localização de série. O aluno, acompanhado de seus responsáveis que o aguardavam do lado de fora da sala onde lhe seria aplicada a atividade, demonstrou-se tímido, quase não se

expressava. Realizou os testes em sua língua, obtendo êxito na maioria das áreas avaliadas, porém, encontrou dificuldades na disciplina de matemática, onde havia duas questões: uma envolvendo porcentagem, outra identificação das horas em um relógio analógico, ambas precedidas de situação-problema.

Diante da situação, eu e outro professor que também participava da aplicação da avaliação, percebemos que o obstáculo não estava necessariamente relacionado ao domínio dos conceitos matemáticos, mas à compreensão linguística dos enunciados. Nesse momento, ao percebermos o esforço e a angústia do estudante em “ser aprovado no exame”, decidimos mobilizar diferentes recursos comunicativos para “construir pontes de entendimento” com o estudante. Utilizamos palavras em português e espanhol, em uma tentativa de “portunhol selvagem⁵” (Santos, 2017), utilizando gestos, desenhos explicativos, exemplos concretos e até mesmo videoaulas em espanhol para favorecer a compreensão dos problemas apresentados.

Essa experiência evidencia a mobilização de práticas de translanguagem, compreendidas por autores como Ofelia García e Li Wei (2014) como o uso integrado e dinâmico de todo o repertório linguístico dos sujeitos para a construção de sentidos. Em vez de manter uma separação rígida ou impositiva entre português e espanhol, recorremos a múltiplos recursos semióticos e linguísticos, permitindo que o estudante transitasse entre as línguas e utilizasse seus conhecimentos prévios para compreender as situações-problemas. A língua, nessa ocasião, deixou de ser uma barreira para tornar-se um instrumento de mediação da aprendizagem.

⁵ Em seu artigo “Portunhol Selvagem”: translanguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira, a autora Maria Elena Pires Santos define o Portunhol como “práticas de linguagem em que se entrelaçam a língua portuguesa, a língua guarani, a língua espanhola e/ou a língua inglesa, buscando justamente quebrar fronteiras linguísticas, culturais, sociais e políticas.” Ou seja, práticas sociais que rompem a visão fixa, inerte da língua. O portunhol é assim, típico de regiões transfronteiriças, como é o caso de Roraima.

A situação também exemplifica processos de intercompreensão, entendida como a capacidade de interlocutores utilizarem línguas próximas para estabelecer comunicação, apoiando-se em conhecimentos linguísticos compartilhados, inferências e estratégias de negociação de sentido (Degache; Melo-Pfeifer, 2020). Como português e espanhol pertencem ao grupo das línguas românicas, foi possível explorar semelhanças lexicais, semânticas e estruturais que favoreceram a comunicação e a compreensão mútua, sem exigir que o estudante dominasse plenamente a língua portuguesa, assim como nós, professores, também não tínhamos pleno domínio da língua espanhola. Ao final, após as diferentes mediações realizadas, o aluno demonstrou compreender os conceitos envolvidos e conseguiu resolver corretamente as questões.

Por este ter sido um momento inusitado, passei a observar rotineiramente o comportamento, a interação e como seria o processo de inclusão do estudante na escola. À princípio, tímido, acanhado, mas muito esforçado. Logo nas primeiras semanas, fechou-se num grupo de colegas também de nacionalidade venezuelana e expressava-se unicamente em sua língua-mãe. Logo demonstrava-se alegre, sorridente, em pleno e saudável convívio com toda a turma e estudantes de outras turmas, integrando-se à nova cultura e se fazendo presente dentro do contexto escolar. O acompanhamento familiar ininterrupto o ajudou muito nesse processo, bem como o acolhimento inicial e posterior proporcionado por colegas e professores. Certo dia, ao encontrá-lo no corredor, questionei se estava gostando da escola, ao que tive como resposta: “Si, muito”, seguido de um sorriso sincero.

Isso me remonta ao ano de 2006, quando ainda sequer existia fantasmas que prenunciavam a crise migratória, período em que ministrava aulas no ensino fundamental menor (ainda com a nomenclatura de quarta série, hoje quinto ano), onde pela primeira vez, recebi dois alunos estrangeiros: o aluno “D”, venezuelano que já morava a algum tempo em Boa Vista, mas ainda tinha traços fortes de sua língua e a aluna “E”, recém-

chegada da Guiana Inglesa. Recordo de minha angústia em sala para “me fazer entender” e minha preocupação em entendê-los. Hoje percebo que o processo foi natural, pois logo ambos estavam integrados à turma e demonstravam muito empenho e se sobressaíam em aprendizagem em relação a muitos outros. Apenas dispensei atenção, dialoguei da forma que me era possível, fiz “trocas, negociações linguísticas” com ambos. Foram os dois abraços de despedida mais sinceros e afetuosos que recebi ao final daquele ano letivo.

Todos os episódios supramencionados revelam que práticas pedagógicas fundamentadas na translinguagem e na intercompreensão não apenas favorecem a inclusão de estudantes em situação de migração, mas também possibilitam estratégias de ensino, abordagens didáticas e mesmo avaliações mais justas, capazes de distinguir dificuldades linguísticas, de dificuldades conceituais. Trata-se de uma perspectiva que reconhece os repertórios plurilíngues dos estudantes como recursos legítimos para a aprendizagem, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa, intercultural, acolhedora, enfim, humanizada.

Em diversas outras situações, observei que traços da língua materna, escolhas lexicais e práticas culturais de determinados estudantes tornavam-se alvos recorrentes de bullying e discriminação, produzindo sofrimento e sentimentos de exclusão. A escola, instituição social historicamente associada ao acolhimento e à emancipação, não raras vezes acaba por reproduzir violências simbólicas que silenciam identidades, culturas e saberes. Diante dessas situações, minha postura docente sempre foi de enfrentamento a tais práticas, sustentado pela compreensão de que o espaço escolar deve se constituir como lugar de celebração das multiplicidades e da superdiversidade que caracteriza o mundo contemporâneo. Entendo, assim, que cabe à escola e, de modo particular aos professores, a formação de sujeitos críticos, comprometidos com a promoção da paz, do diálogo e do respeito às diferenças.

Entretanto, posso analisar que acompanhei trajetórias de inclusão e transformação, quando aos estudantes migrantes tiveram a oportunidade de ter suas histórias reconhecidas, suas línguas valorizadas e seus repertórios culturais legitimados, por meio de atividades, projetos, ações desenvolvidas de formas individuais por professores que se sensibilizaram com a situação desse público, que aos olhos de muitos, seriam classificadas como atitudes “simples”, mas que tornou (como ainda torna) possível observar mudanças significativas em suas participações e autoestima, o que reflete diretamente no desempenho escolar desses estudantes. O silêncio deu lugar à palavra, e a vergonha cedeu espaço ao pertencimento.

DIÁLOGO, INTERCOMPREENSÃO E TRANSLINGUAGEM COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O diálogo emerge, nessas experiências, como princípio ético e pedagógico fundamental. Para Freire (1987, p. 79), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo”. Dialogar implica escuta, reconhecimento do outro e disposição para aprender coletivamente.

A intercompreensão e a translanguagem configuram-se como práticas potentes nesse processo. Canagarajah (2013) defende que a translanguagem permite aos sujeitos utilizar todo o seu repertório linguístico para construir sentidos, sem subordinar uma língua à outra. Trata-se de uma prática de resistência às ideologias monolíngues e coloniais.

Ao adotar essas abordagens na escola, contribui-se para a inserção dos estudantes migrantes na cultura local sem exigir o apagamento de suas identidades de origem. Pelo contrário, reconhece-se que a diversidade linguística e cultural fortalece o coletivo e amplia as possibilidades de aprendizagem. Nessa 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).

Em relação à intercompreensão no contexto escolar, esta se configura como uma abordagem pedagógica que reconhece e legitima os repertórios linguísticos dos estudantes, compreendendo que “o sujeito falante mobiliza diferentes línguas e variedades como um conjunto integrado de recursos semióticos” (Cavalcanti, 2013, p. 219), o que favorece práticas educativas mais inclusivas e sensíveis à diversidade linguística presente nas escolas contemporâneas. Ao priorizar a compreensão e a negociação de sentidos entre línguas aparentadas, a intercompreensão contribui para o desenvolvimento da consciência metalinguística e da autonomia discente, pois, conforme afirma Leffa (2016, p. 34), “aprender uma língua implica estabelecer relações constantes com outras línguas já conhecidas, ativando processos de comparação, inferência e reflexão”.

No espaço escolar, especialmente em contextos marcados por mobilidade, migração e fronteiras linguísticas, essa abordagem atua como estratégia de acolhimento e inclusão, reduzindo o silenciamento linguístico e legitimando o uso da língua materna dos estudantes como recurso pedagógico, uma vez que, segundo García e Wei (2014, apud SILVA, 2020, p. 88), “as práticas plurilíngues ampliam as possibilidades de participação e pertencimento no ambiente escolar”. Assim, a intercompreensão articula-se a uma educação linguística crítica ao questionar modelos monolíngues e normativos de ensino e ao promover práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, o

diálogo intercultural e o respeito às identidades linguísticas plurais dos sujeitos.

Diante do exposto, evidencia-se que o diálogo, a intercompreensão e a translanguagem, quando vistos e assumidos como princípios que orientam as práticas pedagógicas, constituem estratégias fundamentais para a construção de uma educação linguística crítica, inclusiva e comprometida no contexto educacional, especialmente nas salas de aula roraimenses, que apresentam diversidades culturais, linguísticas e identitárias em contrastes e que necessitam de visibilidade emergente. Em um território marcado historicamente por fronteiras, fluxos migratórios e intensa diversidade linguística e cultural, tais abordagens possibilitam à escola romper com paradigmas monolíngues e colonizadores, promovendo o reconhecimento dos repertórios plurais dos estudantes como legítimos recursos de aprendizagem.

Ao favorecer a escuta, a negociação de sentidos e a valorização das identidades linguísticas, essas práticas contribuem para a redução do silenciamento, do preconceito e das violências simbólicas, fortalecendo vínculos de pertencimento e participação. Assim, ao incorporar o diálogo, a intercompreensão e a translanguagem ao cotidiano escolar, as escolas roraimenses reafirmam seu papel social de espaço de acolhimento, emancipação e justiça social, potencializando processos de ensino-aprendizagem mais democráticos, humanizadores e alinhados às realidades sociolinguísticas da Amazônia fronteiriça.

IDENTIDADE COMO PROCESSO (RE/DES) CONSTRUÍDO E INACABADO

Compreendo, a partir de minhas vivências pessoais, profissionais e acadêmicas em contextos de fronteira, que a identidade não se constitui como algo fixo, essencial ou definitivo, mas como um processo relacional (Silva, 2014), contínuo de (re)construção e (des)construção, atravessado por relações de poder, por discursos sociais e por experiências históricas e

culturais situadas. Essa compreensão dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire (1996), ao afirmar que somos sujeitos históricos, inconclusos e inacabados, conscientes de nossa incompletude e, justamente por isso, abertos à transformação, ao diálogo e à reinvenção de nós mesmos no mundo.

No campo das ciências humanas e da Linguística Aplicada brasileira, essa noção processual de identidade tem sido amplamente discutida e aprofundada. Moita Lopes (2013) problematiza concepções essencialistas de sujeito e propõe compreender as identidades como performativas, discursivamente construídas e permanentemente negociadas nas interações sociais. Para o autor, os sujeitos se constroem na linguagem e por meio dela, em processos marcados por disputas simbólicas, indexicalizações identitárias e relações assimétricas de poder. Nesse sentido, as identidades não preexistem aos discursos, mas emergem e se transformam a partir deles.

Essa perspectiva é particularmente relevante em contextos contemporâneos atravessados por intensos fluxos migratórios, como é o caso da fronteira Brasil–Venezuela. Cavalcanti (2013) destaca que a mobilidade humana e linguística desafia modelos tradicionais de nação, língua e identidade, exigindo novas formas de pensar a educação, a linguagem e a convivência social. As identidades, nesses espaços, tornam-se múltiplas, híbridas e móveis, sendo constantemente (re)significadas nas práticas cotidianas de interação, resistência e pertencimento.

Ao refletir sobre identidades em contextos de diversidade, Bortoni-Ricardo (2004) contribui ao evidenciar como sujeitos transitam entre diferentes repertórios linguísticos e culturais, mobilizando recursos variados para construir sentidos e posicionamentos sociais. Essa mobilidade, longe de ser um déficit, deve ser compreendida como potência, sobretudo no espaço escolar, que historicamente tem operado pela homogeneização e pelo silenciamento de diferenças. Reconhecer a pluralidade identitária dos estudantes implica romper com práticas

pedagógicas excludentes e promover uma educação linguística sensível às realidades socioculturais dos sujeitos.

Do ponto de vista decolonial, autores como Kleiman (2013) e Pennycook (2007), em diálogo com pesquisadores latino-americanos, reforçam a necessidade de questionar epistemologias eurocêntricas que hierarquizam línguas, saberes e identidades. Embora Pennycook seja um autor estrangeiro, sua interlocução com pesquisadores brasileiros tem sido fundamental para fortalecer uma Linguística Aplicada crítica e comprometida com a justiça social. Nessa direção, Makoni e Pennycook (2007), amplamente apropriados no contexto brasileiro, inspiram leituras que compreendem línguas e identidades como invenções históricas, instáveis e atravessadas por relações coloniais.

Minhas experiências de fronteira, marcadas por encontros cotidianos com cidadãos venezuelanos e pelo convívio diário com estudantes migrantes na escola pública, permitiram-me vivenciar, na prática, esses processos identitários em constante movimento. Observei como o deslocamento geográfico e simbólico produz rupturas, silenciamentos e, ao mesmo tempo, possibilidades de reconstrução subjetiva. A timidez linguística, o medo do erro, o bullying e a discriminação revelam como a escola pode reproduzir violências simbólicas; contudo, também testemunhei processos de acolhimento, solidariedade e fortalecimento identitário quando práticas pedagógicas dialógicas e humanizadoras foram mobilizadas.

Freire (1987) já nos alertava que o diálogo é um encontro entre sujeitos mediatizados pelo mundo, condição indispensável para a humanização. Assim, compreender a identidade como processo inacabado implica assumir uma postura ética e política de abertura ao outro, de escuta sensível e de reconhecimento das diferenças como constitutivas do ser humano. Trata-se de entender que ensinar e aprender são atos profundamente relacionais, nos quais docentes e estudantes se transformam mutuamente.

Dessa forma, assumir a identidade como (re/des)construção permanente não é apenas uma escolha teórica, mas um

posicionamento político-pedagógico. Enquanto docente e cidadão do mundo, separado apenas por fronteiras imaginárias, proponho-me a atuar na construção de práticas educativas que valorizem a pluralidade, combatam processos de exclusão e promovam o pertencimento. A escola, nesse horizonte, pode tornar-se um espaço de resistência, decolonização do saber e de reinvenção de identidades, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, solidários e conscientes de seu papel na transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, busco problematizar os processos de (re/des)construção identitária a partir de experiências de trânsito geográfico, linguístico e cultural vivenciadas em contextos de fronteira, bem como no cotidiano escolar marcado pela presença de sujeitos migrantes. As narrativas autobiográfico-reflexivas, articuladas ao diálogo com a teoria, evidenciam que identidade, língua e cultura não se constituem como categorias fixas ou homogêneas, mas como processos históricos, relacionais e permanentemente inacabados (HALL, 2006). Nessa perspectiva, as fronteiras deixam de ser compreendidas apenas como limites territoriais para assumirem a condição de espaços de contato, negociação e produção de sentidos, nos quais emergem novas formas de pertencimento e de subjetivação.

As experiências analisadas revelam que o encontro com o outro, atravessado por diferenças linguísticas e culturais, pode tanto produzir silenciamentos, exclusões e violências simbólicas, quanto possibilitar aprendizagens éticas, políticas e humanizadas. A escola, nesse cenário, ocupa um lugar central: ao mesmo tempo em que pode reproduzir práticas normativas e monoculturais, também se apresenta como espaço privilegiado para a construção de pedagogias do acolhimento, do diálogo e da escuta sensível. Inspirado em Freire (1987), compreende-se o diálogo como princípio fundante de uma educação emancipadora, capaz de

reconhecer os sujeitos em sua historicidade e de promover relações mais horizontais entre línguas, saberes e culturas.

Nesse sentido, a intercompreensão e a translinguagem emergem como práticas pedagógicas potentes para enfrentar o silenciamento linguístico e promover a inclusão de estudantes migrantes. Ao legitimar o uso articulado de diferentes repertórios linguísticos, tais abordagens rompem com concepções normativas de língua e contribuem para a valorização das identidades plurais presentes no espaço escolar (Canagarajah, 2013; García; Wei, 2014). Trata-se de deslocar o olhar da deficiência para a potência, reconhecendo que a diversidade linguística não constitui um problema a ser corrigido, mas um recurso a ser mobilizado nos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, refletir sobre identidades em contextos de fronteira implica assumir um posicionamento ético e político diante das desigualdades que atravessam os fluxos migratórios da atualidade. Em um mundo marcado por fronteiras imaginárias, hierarquizações culturais e exclusões sociais, abrir-se ao outro, exercitar a empatia e reconhecer a legitimidade das diferenças tornam-se condições indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Assim, este estudo reafirma a necessidade de práticas educativas comprometidas com a humanização, com o respeito às multiplicidades, com a decolonialidade e com a formação de sujeitos capazes de habitar crítica e conscientemente, os entrelugares que constituem o mundo contemporâneo, desenhado e representado apenas por linhas imaginárias.

REFERÊNCIAS

APPIAH, Kwame Antony. Identidade como problema. *In*: Salalum Junior, Brasília, *et al* (Org). **Identities**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. London: Routledge, 2013.

CAVALCANTI, Marilda C. **Educação linguística e práticas translingues**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Educação linguística e translinguagem em contextos de mobilidade**. São Paulo: Parábola, 2019.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de diversidade**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Línguas, fronteiras e mobilidades. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DEGACHE, Christian; MELO-PFEIFER, Sílvia. Intercompreensão e educação plurilíngue: desafios e perspectivas. In: ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; MELO-PFEIFER, Sílvia (org.). *Intercompreensão em Contextos Educativos*. Aveiro: UA Editora, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos políticos da formação de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2016.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MBEMBE, Achille. **Por que julgamos que a diferença seja um problema?** Tradução de Denise Bottmann. Episódios do Sul, Goethe-Institut Brasilien, 2016. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/mag/20885952.html>. Acesso em: 13/01/2026.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 55-74, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kPFK8kgZYFKQPgZp6hbnZdp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31–83.

SANTOS, Maria Elena Pires. **“Portunhol Selvagem”: translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira**. Gragoatá, Niterói, v.22, n. 42, p. 523-539, jan.-abr. 2017. Disponível em <https://periodicos.uff.br/gragoata/articloe/view/33483/19470>

SANTOS, Maria Luiza. **A identidade como questão e a diferença como problema: realidades em contextos migratórios in Migração, Refúgio e Direitos Humanos: reflexões e pesquisas contemporâneas**. Belo Horizonte - Editora Expert - 2023. p. 81.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Educação linguística, plurilinguismo e práticas pedagógicas**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 75–95, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward, 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O TATAME COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO E PRÁTICAS TRANSLÍNGUES: UMA EXPERIÊNCIA TRANSCULTURAL E DECOLONIAL EM BOA VISTA

Daniel Ferreira dos Santos¹
Cora Elena Gonzalo Zambrano²

INTRODUÇÃO

O estado de Roraima ocupa, nos últimos anos, uma posição central nas dinâmicas migratórias contemporâneas do Brasil, especialmente em razão do intenso fluxo de pessoas provenientes da Venezuela. Tal contexto tem produzido desafios sociais, culturais e linguísticos que atravessam, de modo particular, a vida de crianças migrantes, frequentemente inseridas em espaços marcados por desigualdades, silenciamentos e práticas excludentes. No campo da linguagem, essas crianças são muitas vezes percebidas a partir de uma lógica deficitária, na qual suas línguas, repertórios e modos de significar são desvalorizados frente a modelos hegemônicos, monolíngues e normativos, sustentados por aquilo que Aníbal Quijano denomina como um padrão duradouro de dominação, no qual a colonialidade “permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (Quijano, 2000, p. 533).

Nesse cenário, torna-se fundamental ampliar o olhar para além dos espaços escolares tradicionais, reconhecendo outros territórios de socialização, aprendizagem e produção de sentidos. Entre esses

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRR.

² Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG), professora Associada da Universidade Estadual de Roraima (UERR), docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

espaços, o esporte, e, especificamente, o jiu-jítsu³, emerge como um campo fértil para a observação de práticas linguísticas, culturais e corporais que desafiam concepções restritas de língua, ensino e interação. O tatame⁴, longe de se constituir apenas como local de treinamento físico, configura-se como um espaço de convivência, acolhimento e negociação de diferenças, aproximando-se da noção de fronteira como espaço onde “duas ou mais culturas se tocam”, produzindo tensões, mas também novas possibilidades de existência (Anzaldúa, 1987, p. 19).

Este estudo tem como foco uma turma infantil de jiu-jítsu localizada no bairro Cidade Satélite, em Boa Vista, Roraima, composta por crianças de nacionalidade brasileira e venezuelana. Nesse contexto, o tatame assume um papel central como espaço de acolhimento, no qual o respeito, a cooperação e a interação são continuamente reforçados. As diferenças linguísticas não são tratadas como obstáculos, mas como parte constitutiva das práticas cotidianas, mediadas, sobretudo, pela atuação do professor, que reconhece a fronteira como lugar de produção de sentidos e não como marca de carência ou desvio.

A prática pedagógica observada caracteriza-se pelo uso fluido do português e do espanhol nos comandos, nas contagens e nas explicações das técnicas de jiu-jítsu. Essa mobilização das línguas não ocorre de forma mecânica ou compartimentalizada, mas de maneira aglutinada, situada e responsiva às necessidades comunicativas das crianças. Ao adotar tal postura, o professor promove práticas translíngues que favorecem a compreensão, a participação e a interação entre alunos de diferentes nacionalidades, compreendendo a linguagem como algo que se

³ Arte marcial de origem japonesa conhecida como “arte suave”, que se popularizou no Brasil. As informações sobre o esporte são ampliadas na seção 4 deste texto.

⁴ É um piso acolchoado especial para a prática desse tipo de arte marcial, no entanto, ultrapassa o conceito de ferramenta ou recurso utilizado no jiu-jitsu, passando a ser o espaço, o lugar de aprendizagem, como é ressignificado neste artigo.

constrói “no movimento e na conexão”, e não a partir de sistemas fechados e estanques (Menezes de Souza, 2023, p. 84).

Sob essa perspectiva, a linguagem está longe de ser compreendida apenas como um sistema fechado ou um conjunto de regras a serem dominadas, a linguagem é entendida como prática social situada, profundamente imbricada com o corpo, o movimento e o contexto. No tatame, falar, demonstrar, corrigir e aprender são ações inseparáveis, nas quais o corpo assume papel central na construção de sentidos. Assim, a interação corporal antecede, acompanha e, muitas vezes, substitui a linguagem verbal, configurando um espaço privilegiado para práticas transculturais e decoloniais, nas quais a diferença não é apagada, mas negociada.

O referencial teórico que sustenta esta investigação insere-se no campo da Linguística Aplicada crítica e indisciplinar, dialogando com perspectivas decoloniais, estudos sobre translinguagem e discussões acerca da transculturalidade. Tais aportes permitem compreender como práticas linguísticas e pedagógicas podem atuar como formas de resistência às hierarquizações impostas pela colonialidade do poder, do saber e do ser, especialmente em contextos marcados pela migração e pela diversidade cultural, nos quais a interculturalidade precisa ser pensada como prática crítica e transformadora (Walsh, 2019).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica, com forte caráter autoetnográfico, uma vez que o primeiro autor atua simultaneamente como professor de jiu-jitsu e mediador linguístico-cultural no contexto investigado. A análise fundamenta-se em registros de observação participante, no período de 01º de setembro de 2025 a 15 de janeiro de 2026, diário de campo com registro de episódios interacionais ocorridos durante os treinos, buscando compreender como as práticas translíngues do professor e as interações entre as crianças produzem sentidos de acolhimento, pertencimento e respeito mútuo.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo analisar as interações linguísticas e culturais no tatame de jiu-jitsu enquanto

espaço de acolhimento e convivência transcultural, no qual práticas translingues e corporais promovem integração entre crianças brasileiras e venezuelanas, contribuindo para a construção de experiências educativas de caráter transcultural e decolonial. Ao fazê-lo, pretende-se ampliar os horizontes da Linguística Aplicada, evidenciando o potencial de contextos não escolares na produção de práticas linguísticas socialmente relevantes e politicamente engajadas.

CONTEXTO DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO

Esta investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa, orientada por uma perspectiva interpretativista, que busca compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às práticas vivenciadas no contexto investigado. A escolha por essa abordagem justifica-se pela natureza social, situada e relacional do fenômeno analisado, que não pode ser reduzido a dados quantificáveis ou generalizações abstratas, uma vez que pesquisas dessa natureza se dedicam a compreender “como as pessoas constroem significados em suas práticas sociais” (Moita Lopes, 2006, p. 19).

A pesquisa apresenta características de uma etnografia educacional ampliada, uma vez que se debruça sobre um espaço de aprendizagem não escolar, reconhecendo o tatame como território legítimo de produção de saberes, práticas e identidades. Além disso, assume um forte caráter autoetnográfico, considerando que o pesquisador principal atua simultaneamente como professor de jiu-jítsu, mediador linguístico-cultural e participante ativo das interações analisadas, compreendendo a etnografia como uma abordagem que se ocupa do “estudo das práticas sociais em seus contextos naturais” (Moita Lopes, 2006, p. 85).

A autoetnografia, nesse sentido, não é compreendida como exercício meramente autobiográfico, mas como estratégia metodológica que permite refletir criticamente sobre a própria prática, articulando experiência pessoal, contexto social e

fundamentação teórica. Tal postura dialoga com a Linguística Aplicada crítica e indisciplinar, que reconhece a implicação do pesquisador e valoriza conhecimentos produzidos a partir do Sul Global, ao defender que a pesquisa precisa estar “comprometida com problemas sociais relevantes e com a produção de conhecimento situado” (Moita Lopes, 2006, p. 23).

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma infantil de jiu-jítsu localizada no bairro Cidade Satélite, na cidade de Boa Vista, estado de Roraima, Academia Sagrado jiu-Jítsu. O bairro caracteriza-se como um espaço urbano periférico que, nos últimos anos, tem recebido um número significativo de famílias migrantes venezuelanas, inserindo-se, assim, em um contexto marcado por intensos fluxos culturais, linguísticos e sociais, nos quais as experiências cotidianas são atravessadas por relações de poder historicamente construídas, uma vez que, conforme aponta Quijano, a colonialidade “atua como eixo estruturante das relações sociais” nas sociedades latino-americanas (Quijano, 2000, p. 342).

A turma é composta por trinta e duas crianças, sendo vinte e quatro de nacionalidade brasileira e oito de nacionalidade venezuelana, que compartilham o mesmo espaço de treino e convivência no tatame. Nesse ambiente, as interações ocorrem de forma cotidiana, mediadas tanto pela linguagem verbal quanto pelas práticas corporais próprias do jiu-jítsu. O tatame configura-se, portanto, como um espaço social de encontro, no qual diferenças linguísticas e culturais tornam-se visíveis, negociadas e ressignificadas, aproximando-se da noção de fronteira entendida como “um lugar vago e indeterminado criado pelo resíduo emocional de um limite não natural” (Anzaldúa, 1987, p. 25).

Diferentemente de contextos escolares formais, a escola de jiu-jítsu (Dojô) não se organiza a partir de currículos rígidos ou avaliações normativas. Ainda assim, trata-se de um espaço profundamente pedagógico, no qual valores como respeito, disciplina, cooperação e cuidado com o outro são constantemente reforçados. Essas dimensões tornam o tatame de jiu-jítsu um terreno fértil para a análise de práticas linguísticas e culturais em

perspectiva crítica, sobretudo quando consideradas as experiências de crianças migrantes, uma vez que, conforme defendem pesquisadores da Linguística Aplicada crítica, “é nos espaços do cotidiano que se produzem práticas socialmente relevantes e politicamente situadas” (Moita Lopes, 2006, p. 98).

O professor, que também atua como pesquisador, desempenha papel central nesse contexto. Sua atuação vai além da instrução técnica, envolvendo mediação de conflitos, incentivo à interação entre as crianças e adaptação constante de suas práticas comunicativas. Essa mediação ocorre, de maneira significativa, por meio do uso fluido do português e do espanhol, estratégia que favorece a compreensão das técnicas, a participação ativa dos alunos e o fortalecimento dos vínculos entre crianças de diferentes nacionalidades, compreendendo a linguagem como algo que se constrói “no movimento e na conexão entre sujeitos e repertórios” (Menezes de Souza, 2023, p. 86).

Os dados da pesquisa foram gerados a partir de diferentes procedimentos, articulados de modo complementar, com o objetivo de captar a complexidade das práticas linguísticas e interacionais no tatame, em consonância com abordagens qualitativas que compreendem a linguagem como prática social situada e relacional (Moita Lopes, 2006).

Entre os principais procedimentos, destacam-se: observação participante durante os treinos, permitindo acompanhar as interações entre as crianças e entre professor e alunos em situações reais de ensino e aprendizagem, conforme propõe a etnografia ao privilegiar a imersão do pesquisador nos contextos investigados; registros em diário de campo, nos quais foram anotadas impressões, reflexões e descrições de episódios relevantes envolvendo o uso do português e do espanhol, reconhecendo o diário como instrumento central para a produção de conhecimento reflexivo e situado; seleção de episódios interacionais, especialmente aqueles que evidenciam práticas translíngues, como comandos técnicos, contagens, correções e explicações, entendendo que tais episódios permitem analisar

como os sujeitos mobilizam repertórios linguísticos de forma integrada no cotidiano (Menezes De Souza, 2023).

Esses procedimentos permitiram a construção de um corpus qualitativo que privilegia a experiência vivida, a interação situada e a dimensão ética da pesquisa com crianças, em consonância com pressupostos da Linguística Aplicada crítica, que enfatiza a responsabilidade social e política da produção de conhecimento (Moita Lopes, 2006).

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando compreender como as práticas translingues e corporais produzem sentidos de acolhimento, respeito e pertencimento no tatame, em consonância com abordagens da Linguística Aplicada que compreendem a linguagem como prática social situada e atravessada por relações de poder (Moita Lopes, 2006). Os episódios selecionados foram analisados à luz do referencial teórico adotado, especialmente no que diz respeito às noções de translinguagem, transculturalidade e decolonialidade, entendidas como perspectivas que permitem problematizar modelos hegemônicos de língua e ensino (Menezes de Souza, 2023; Walsh, 2019).

A atenção analítica voltou-se para: a forma como o professor e os alunos manejam o português e o espanhol, compreendendo-se como prática situada e funcional; as respostas das crianças a essas práticas, considerando seus repertórios linguísticos e corporais; os efeitos dessas escolhas linguísticas na interação e na participação dos alunos, entendendo a língua como recurso e não como sistema fechado; a articulação entre linguagem verbal, gestos e corporalidade, reconhecendo o corpo como elemento central na produção de sentidos (Anzaldúa, 1987). Mais do que identificar padrões linguísticos, a análise buscou compreender os sentidos produzidos nas interações e como essas práticas desafiam concepções hegemônicas de língua e ensino, tensionando a colonialidade da linguagem e abrindo espaço para formas outras de convivência e aprendizagem (Quijano, 2000; Matos; Fonseca, 2023).

COLONIALIDADE, LINGUAGEM E LINGÜÍSTICA APLICADA CRÍTICA: FUNDAMENTOS PARA UMA ANÁLISE DECOLONIAL

As discussões decoloniais partem da compreensão de que o colonialismo não se encerrou com os processos formais de independência, mas se reconfigurou em formas mais sutis e persistentes de dominação, operando por meio daquilo que Aníbal Quijano denomina colonialidade do poder. Esse conceito refere-se à manutenção de estruturas hierárquicas que organizam o mundo a partir de classificações raciais, culturais e epistêmicas, sustentadas por uma matriz de poder de base eurocentrada (Quijano, 2005). Nesse cenário, não apenas os corpos, mas também os saberes e as formas de linguagem passam a ser regulados por padrões de legitimidade que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros.

A colonialidade do poder articula-se diretamente à colonialidade do saber e da linguagem, uma vez que os modos de conhecer e de dizer o mundo são também atravessados por relações de poder. Como destaca Catherine Walsh, a modernidade ocidental instituiu um padrão universalizante de conhecimento que invisibiliza saberes outros, produzidos em contextos historicamente subalternizados (Walsh, 2019). No campo da linguagem, essa lógica se materializa na imposição de normas linguísticas hegemônicas, que passam a definir o que é considerado “correto”, “culto” ou “adequado”, marginalizando práticas linguísticas diversas.

Nesse sentido, a colonialidade da linguagem manifesta-se por meio da hierarquização de línguas, variedades e modos de falar, produzindo processos de silenciamento, estigmatização e exclusão. Conforme argumenta Gabriela Veronelli, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um dispositivo de poder que pode operar na produção de desigualdades, especialmente quando determinados sujeitos são privados do direito de significar o mundo a partir de seus próprios repertórios

(Veronelli, 2015). Estudos recentes no campo da Linguística Aplicada decolonial reforçam que sujeitos migrantes, especialmente oriundos de contextos latino-americanos periféricos, tendem a ocupar posições subalternizadas, sendo frequentemente interpelados por discursos que associam diferença linguística à deficiência ou à falta, apagando suas experiências socioculturais (Matos; Fonseca, 2023).

Diante desse quadro, torna-se necessário questionar a centralidade de modelos monolíngues e normativos de língua, reconhecendo a legitimidade de repertórios linguísticos diversos e situados. É nesse ponto que a Linguística Aplicada crítica assume papel fundamental, ao propor um deslocamento epistemológico que compreende a linguagem como prática social, histórica e política. Para Luiz Paulo da Moita Lopes, a Linguística Aplicada não pode ser concebida como um campo neutro, devendo assumir um compromisso ético com a justiça social e com a problematização das desigualdades que atravessam os usos da linguagem (Moita Lopes, 2006).

Essa perspectiva é aprofundada por Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, ao defender uma Linguística Aplicada indisciplinar, capaz de romper com fronteiras rígidas entre disciplinas e de valorizar saberes produzidos fora dos centros hegemônicos. Tal abordagem propõe a escuta de vozes historicamente marginalizadas e o reconhecimento de práticas linguísticas que emergem em contextos do Sul Global, deslocando o foco da norma para a prática e da correção para a significação (Menezes De Souza, 2011; 2023).

Nesse contexto, a articulação entre decolonialidade e Linguística Aplicada crítica permite compreender a linguagem não como um sistema fechado, mas como um espaço de disputa, negociação e produção de sentidos. Essa compreensão torna-se particularmente relevante em contextos de migração e diversidade linguística, nos quais diferentes repertórios entram em contato, tensionando hierarquias estabelecidas.

Ao investigar práticas linguísticas em um espaço não escolar, este estudo amplia os horizontes da Linguística Aplicada, evidenciando o potencial de territórios não tradicionais, como o esporte, enquanto espaços legítimos de produção de conhecimento. O tatame de Jiu-Jitsu, nesse sentido, configura-se como um espaço pedagógico singular, no qual linguagem, corpo e cultura se articulam de maneira indissociável. Diferentemente de ambientes escolares marcados por normatizações rígidas, o tatame opera a partir da interação, da necessidade e do cuidado, possibilitando formas de comunicação que escapam à lógica monolíngue e normativa.

Assim, ao observar as interações entre crianças brasileiras e venezuelanas nesse contexto, torna-se possível identificar práticas que tensionam a colonialidade da linguagem, ao legitimar repertórios híbridos, translíngues e corporificados. A linguagem deixa de ocupar um lugar de controle e passa a funcionar como mediação para a ação, para o aprendizado e para a construção de vínculos.

Dessa forma, a articulação entre decolonialidade, Linguística Aplicada crítica, translinguagem e transculturalidade permite compreender o Jiu-Jitsu não apenas como prática esportiva, mas como experiência educativa situada, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos, sensíveis à diferença e aptos a conviver em contextos plurais. Trata-se, portanto, de reconhecer o tatame como território de resistência à colonialidade da linguagem, no qual outras formas de ensinar, aprender e significar o mundo se tornam possíveis.

JIU-JITSU, LINGUAGEM E CORPO SEM FRONTEIRAS

O jiu-jítsu constitui uma prática corporal de combate que se insere no amplo campo das artes marciais, caracterizando-se pela utilização de técnicas baseadas na alavanca, no controle corporal e na eficiência do movimento. Diferentemente de modalidades que privilegiam força ou impacto, o jiu-jítsu estrutura-se a partir do

princípio da máxima eficiência com o mínimo esforço, orientando-se pela adaptação do corpo às ações do oponente e pela exploração estratégica de suas vulnerabilidades.

Historicamente, o jiu-jítsu tem suas origens associadas ao contexto das artes marciais japonesas, particularmente ao jujutsu, sistema de combate desenvolvido por samurais durante o período feudal japonês. Essas práticas eram inicialmente voltadas para o combate corpo a corpo em situações em que o uso de armas não era possível, sendo estruturadas a partir de técnicas de imobilização, projeção e submissão. Conforme apontam estudos sobre artes marciais, essas práticas não eram apenas técnicas de luta, mas sistemas que articulavam dimensões físicas, mentais e éticas, constituindo-se como formas de disciplina e formação do sujeito (Antunes, 2009).

Com o passar do tempo, especialmente a partir do período de modernização do Japão, essas práticas passaram por processos de sistematização e transformação. Nesse contexto, destaca-se a atuação de Jigoro Kano, responsável pela reorganização de técnicas do jujutsu e pela criação do Judô, que introduziu princípios pedagógicos e esportivos à prática, deslocando-a de um contexto estritamente bélico para um ambiente educativo e formativo. Esse movimento marca uma inflexão importante na história das artes marciais, evidenciando sua transição de práticas de guerra para práticas sociais institucionalizadas.

A difusão do jiu-jítsu para além do Japão ocorre no início do século XX, especialmente com a chegada de mestres japoneses a diferentes regiões do mundo. No Brasil, esse processo ganha contornos específicos a partir da atuação de Mitsuyo Maeda, que introduziu o jiu-jítsu no país. A partir desse contato, a prática foi apropriada, reinterpretada e transformada por praticantes brasileiros, dando origem ao que hoje se denomina jiu-jítsu Brasileiro (*Brazilian jiu-jítsu* – BJJ).

O desenvolvimento do jiu-jítsu Brasileiro caracteriza-se por um processo de ressignificação técnica e cultural, no qual determinadas técnicas foram adaptadas e aperfeiçoadas,

sobretudo no que se refere ao combate no solo (*ground fighting*). Essa transformação resultou em uma modalidade que privilegia o controle posicional e a submissão do adversário, consolidando-se como uma prática esportiva amplamente difundida em âmbito internacional. Conforme aponta Antunes (2009), o jiu-jítsu Brasileiro tornou-se uma modalidade global, inserida no campo dos esportes de combate e caracterizada por exigências físicas, técnicas e estratégicas específicas.

Além de sua dimensão esportiva, o jiu-jítsu também se configura como uma prática social e cultural que atravessa diferentes contextos e significados. Ao longo de sua trajetória histórica, a modalidade deixou de ser exclusivamente associada ao combate para assumir funções relacionadas à educação, à formação ética e à socialização. Nesse sentido, as artes marciais, incluindo o jiu-Jítsu, passaram a ser compreendidas como práticas que contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo, envolvendo aspectos físicos, cognitivos e sociais (Antunes; Almeida, 2016).

Essa transformação pode ser compreendida à luz das mudanças mais amplas ocorridas nas sociedades modernas, nas quais práticas corporais passam a ser reconfiguradas em função de novos valores sociais, como disciplina, autocontrole e convivência coletiva. Como evidenciado por Antunes e Almeida (2016), existe uma evolução das artes marciais, cujas práticas deixam de ocupar um lugar central no contexto bélico e passam a integrar espaços educacionais, esportivos e de lazer, assumindo novos significados sociais.

No contexto brasileiro, o jiu-jítsu adquiriu grande visibilidade e consolidou-se como uma das principais modalidades de combate, tanto no cenário esportivo quanto em espaços sociais diversos, como academias, projetos sociais e instituições educacionais. Essa difusão contribuiu para que a prática se tornasse acessível a diferentes públicos, ampliando suas possibilidades de uso como ferramenta pedagógica e social.

Nesse sentido, é importante compreender que o jiu-jítsu não se limita a um conjunto de técnicas de combate, mas constitui um espaço de produção de sentidos, relações e identidades. No contexto desta pesquisa, essa compreensão é fundamental, pois permite analisar o tatame não apenas como local de treino, mas como território de interação social, no qual diferentes repertórios culturais e linguísticos se encontram e se articulam.

Assim, ao considerar o jiu-jítsu em sua dimensão histórica e social, torna-se possível compreender como essa prática se transforma ao longo do tempo, adaptando-se a diferentes contextos e assumindo novos significados. Essa perspectiva amplia o olhar sobre a modalidade, permitindo situá-la não apenas como esporte, mas como prática cultural dinâmica, capaz de produzir experiências de acolhimento, pertencimento e interação, especialmente em contextos marcados pela diversidade.

Noção de fronteira: linguagem e decolonialidade

A noção de fronteira ultrapassa a ideia de limite geográfico, configurando-se como espaço simbólico, cultural e linguístico de encontro, conflito e criação, no qual sujeitos e saberes são constantemente colocados em relação (Anzaldúa, 1987; Walsh, 2019). Viver na fronteira significa habitar zonas de ambiguidade, nas quais identidades, línguas e saberes se cruzam e se transformam, produzindo tensões, mas também possibilidades de reinvenção. A fronteira é, ao mesmo tempo, lugar de dor e de potência, especialmente para sujeitos historicamente marginalizados.

Nesse contexto, a linguagem da fronteira é marcada pela hibridez, pela mistura e pela recusa de purezas, rompendo com concepções essencialistas de língua e identidade (Anzaldúa, 1987; Matos; Fonseca, 2023). Falar, nesse espaço, não é apenas comunicar, mas também resistir a tentativas de apagamento e silenciamento impostas por regimes linguísticos hegemônicos. O corpo assume papel central nesse processo, pois é nele que as

marcas da fronteira se inscrevem e é por meio dele que se constroem formas alternativas de significar, especialmente em contextos atravessados pela colonialidade.

No jiu-jítsu, o corpo é o principal mediador das interações. Antes mesmo da linguagem verbal, são os gestos, os movimentos e o contato físico que organizam a aprendizagem, o que dialoga com perspectivas que compreendem o corpo como elemento constitutivo das práticas sociais e linguísticas (Moita Lopes, 2006). Essa centralidade do corpo permite que crianças com diferentes repertórios linguísticos interajam, aprendam e se reconheçam mutuamente, mesmo quando a linguagem verbal não é plenamente compartilhada. O tatame, assim, torna-se um espaço de fronteira no qual corpo e linguagem se articulam de forma indissociável, possibilitando práticas pedagógicas transculturais, translíngues e decoloniais.

A noção de translanguagem rompe com concepções tradicionais de língua como sistemas autônomos, estáveis e separáveis, ao compreender a linguagem como prática social dinâmica e situada, na qual sujeitos mobilizam seus repertórios de forma integrada, conforme as demandas do contexto (Canagarajah, 2013; García; Li Wei, 2014). Nessa perspectiva, a língua deixa de ser entendida como código fechado e passa a ser concebida como recurso relacional, construído no uso.

Em ambientes marcados pela diversidade linguística, como o espaço de aprendizagem não formal investigado, a translanguagem emerge de maneira espontânea e funcional, especialmente em contextos nos quais a interação e a compreensão mútua são prioritárias (Menezes De Souza, 2023). O uso fluido do português e do espanhol pelo professor, em comandos, contagens e explicações, não visa à correção ou à tradução literal, mas à construção de sentidos compartilhados, alinhando-se a abordagens que compreendem a translanguagem como prática orientada pela interação, e não pela separação entre línguas (García; Li Wei, 2014).

Ao adotar práticas translingues, o professor desloca a língua de um lugar de controle para um lugar de mediação, rompendo com modelos pedagógicos baseados na homogeneização linguística (Moita Lopes, 2006). As crianças, por sua vez, passam a perceber a linguagem como recurso, e não como barreira, fortalecendo sua agência e sua confiança no espaço coletivo. Nesse processo, a diferença linguística deixa de ser problema e passa a ser constitutiva da interação, contribuindo para a construção de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis à diversidade (Walsh, 2019).

A transculturalidade propõe uma compreensão de cultura como processo relacional, em constante movimento, no qual sujeitos se constroem a partir do encontro com o outro, rejeitando visões essencialistas e fixas de identidade cultural (Menezes de Souza, 2011; 2023). Diferentemente de abordagens multiculturalistas, que tendem a tratar culturas como entidades estáveis e separadas, a perspectiva transcultural enfatiza a negociação, a interdependência e a transformação mútua, compreendendo a cultura como algo que se produz na relação e no conflito.

No contexto do tatame, a transculturalidade manifesta-se nas interações cotidianas entre crianças brasileiras e venezuelanas, mediadas pelo corpo, pela linguagem e pelas regras do jiu-jítsu. O respeito ao outro, a cooperação nos treinos e o cuidado com o parceiro são valores que atravessam essas relações, criando um ambiente propício ao acolhimento e à construção de vínculos, em consonância com perspectivas interculturais críticas que compreendem a convivência como prática ética e política (Walsh, 2019). O tatame torna-se, assim, um espaço no qual culturas não apenas coexistem, mas se encontram e se ressignificam, produzindo práticas educativas sensíveis à diversidade e comprometidas com a superação de hierarquias linguísticas e culturais.

O TATAME COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO, RESPEITO E CONVIVÊNCIA

A análise dos dados evidencia que o tatame de jiu-jítsu se constitui como um espaço de acolhimento no qual crianças brasileiras e venezuelanas constroem relações pautadas no respeito, na cooperação e na convivência cotidiana. Diferentemente de outros contextos sociais nos quais a diferença linguística pode operar como marcador de exclusão, no tatame essa diferença é incorporada às práticas do grupo de maneira naturalizada e funcional, tensionando hierarquias linguísticas historicamente produzidas pela colonialidade (Quijano, 2000).

Desde o início dos treinos, observa-se que as crianças compartilham o mesmo espaço físico, executam atividades em dupla ou em grupo e dependem umas das outras para a execução das técnicas. Essa dinâmica favorece a aproximação entre os participantes, independentemente de sua nacionalidade ou língua de origem. O contato corporal, inerente à prática do jiu-jítsu, atua como mediador fundamental da interação, permitindo que a comunicação se estabeleça mesmo quando a linguagem verbal é limitada ou assimétrica, em consonância com perspectivas que reconhecem o corpo como elemento central das práticas sociais (Moita Lopes, 2006).

O acolhimento no tatame não se restringe a gestos simbólicos, mas manifesta-se em práticas concretas, como o cuidado com o parceiro durante os treinos, o respeito aos limites do outro e a valorização do esforço individual. Tais práticas são constantemente reforçadas pelo professor, que enfatiza a importância da cooperação e do respeito mútuo como princípios centrais da modalidade. Nesse sentido, o tatame opera como um espaço educativo no qual valores éticos e sociais são produzidos e compartilhados, aproximando-se de concepções interculturais críticas de convivência (Walsh, 2019).

Para as crianças venezuelanas, esse ambiente mostra-se particularmente significativo, pois possibilita a participação ativa

em um espaço coletivo no qual sua presença não é questionada ou condicionada ao domínio da língua portuguesa. Ao contrário, a interação corporal e as regras do jiu-jítsu funcionam como linguagem comum, criando condições para a construção de pertencimento e reconhecimento, especialmente em contextos marcados pela migração e pela desigualdade.

Retratos do tatame: uma análise translíngue em movimento

Nesta seção, são apresentados episódios registrados em diário de campo que demonstram como a translíngua e a transculturalidade se materializam no cotidiano das aulas de jiu-jítsu. Mais do que a simples alternância entre português e espanhol, observa-se a emergência de um repertório fluido onde corpo e fala, língua e linguagem, fundem-se para promover o acolhimento.

Episódio 1: O rito de entrada e a segurança linguística

A aula inicia-se com o ritual de solicitação de autorização para entrar ao tatame e saudação. Ao receber os alunos, o professor enuncia: "Ao entrar no tatame, saluda a tus compañeros! Oss!". Ao ouvirem o comando em espanhol, os alunos venezuelanos apresentam uma mudança imediata na linguagem corporal; os ombros, antes tensos, relaxam e surge um sorriso de reconhecimento. O gesto da reverência é realizado em uníssono por brasileiros e venezuelanos; a palavra "saluda" e o termo "Oss"⁵ (universal no jiu-jítsu) formam uma ecologia comunicativa que valida a presença do migrante naquele espaço. A imagem a seguir mostra o momento de entrada ao tatame com a reverência.

⁵ "Oss" é uma saudação versátil que simboliza respeito, disciplina, perseverança e compreensão. Pode ser usado em diversas situações: cumprimentar, confirmar entendimento, agradecer ou demonstrar espírito de luta, dentre outras.

Figura 1 – Rito de entrada no tatame.



Fonte: arquivo pessoal (2026).

Episódio 2: A técnica incorporada e o repertório plural

Durante a explicação técnica do Triângulo e da Passagem de Guarda, os comandos do professor não buscam a "pureza" de um idioma, mas a eficácia da compreensão. Ouvem-se frases como: "¡Fuerza nas pernas!" e "¡Cierra a guarda! Fecha a guardia!". Os alunos respondem ao comando bilingue com ajustes físicos imediatos. Não há um tempo de "tradução" mental; a translinguagem é processada diretamente no esforço muscular. Durante o "rola" (combate), um aluno brasileiro tenta ajudar o colega venezuelano dizendo: "Segura o braço!", ao que o outro responde com um ajuste e a pergunta: "¿Así? ¿Tengo que puxar?". A interação flui através do contato físico e da mútua assistência, como vemos nas imagens a seguir:

Figuras 2 e 3 - execução da chave de triângulo.



Fonte: arquivo pessoal (2025).

Episódio 3: A fluidez do movimento e o deslocamento translíngue

Neste registro, a aula foca na agilidade e na transição de posições no solo. O professor demonstra um exercício de movimentação que exige do aluno uma movimentação lateral apoiando-se no joelho. Ao orientar a execução de uma criança venezuelana, o professor utiliza o comando: "Deslocamento com la rodilla en el solo". O enunciado combina a terminologia técnica em português (deslocamento) com a instrução direcional e anatômica com uso de translinguagem *translíngue* (*la rodilla en el solo*). A reação do aluno é imediata e sinestésica: ao ouvir "rodilla", ele ajusta o ângulo da perna, cravando o joelho no tatame para ganhar estabilidade, enquanto inicia o movimento lateral sugerido pela palavra "deslocamento". Observa-se que não há uma pausa para decodificação linguística; o corpo do aluno atua como um tradutor vivo, onde o som de palavras na língua materna acelera a resposta motora.

Este episódio ilustra como a translinguagem no jiu-Jítsu desconstrói a ideia de línguas como blocos isolados. O professor mobiliza um repertório híbrido para garantir a precisão técnica.

Para o aluno migrante, o uso de "*la rodilla en el solo*" funciona como um suporte cognitivo que valida seu conhecimento prévio, enquanto o termo "*deslocamento*" o integra ao léxico específico da modalidade no Brasil. A eficácia do movimento, o joelho no solo é a prova de que a comunicação translíngue é, acima de tudo, uma prática de acolhimento pedagógico e eficiência marcial, como observado na imagem a seguir:

Figura 4 - deslocamento lateral.



Fonte: arquivo pessoal (2026).

Episódio 4: A resistência física como enunciado translíngue

Em um exercício de fortalecimento e domínio de pegada, o professor organiza a turma em duplas mistas. A instrução é clara: um aluno deve permanecer deitado enquanto o parceiro, em pé, segura as mangas do seu quimono e tenta puxá-lo, testando a resistência de quem está no solo. Durante a execução, ao observar um aluno venezuelano quase perdendo o controle das mangas, o professor intervém com o comando: "¡Fuerza nas pegadas!". O uso da palavra *fuerza* conectada ao termo técnico em português *pegadas*, e atua como um gatilho de ação imediata. O aluno venezuelano

responde não com uma tradução mental, mas com uma reação isométrica: seus antebraços saltam, o rosto contrai-se pelo esforço e os dedos se fecham com mais vigor no tecido do quimono.

O comando não é apenas uma mistura de línguas; é uma ferramenta pedagógica que reconhece a urgência do movimento. Ao ouvir *fuerza*, o aluno acessa sua memória afetiva e linguística mais profunda, enquanto *pegadas* o localiza tecnicamente na modalidade esportiva que está aprendendo no Brasil. A reação do aluno, o esforço visível e a manutenção da pegada, confirmam que a translanguagem, no tatame, é uma prática de sobrevivência e afirmação de competência.

Um dos aspectos centrais observados na análise refere-se às práticas translíngues adotadas pelo professor durante os treinos. A fluidez entre português e espanhol ocorre de forma estratégica e sensível às necessidades comunicativas das crianças, especialmente nos momentos de explicação das técnicas, emissão de comandos e realização de contagens, alinhando-se a concepções que entendem a translanguagem como prática funcional e situada (García; Li Wei, 2014; Menezes de Souza, 2023).

Em episódios recorrentes, o professor inicia um comando em português e, em seguida, o reformula ou complementa em espanhol, garantindo que todas as crianças compreendam a orientação proposta. Essa fluidez não segue um padrão rígido, mas responde às reações do grupo, ao nível de compreensão demonstrado e ao contexto específico da atividade. Assim, a escolha linguística torna-se prática situada, orientada pela interação e não por normas pré-estabelecidas, deslocando a centralidade do monolinguismo (Canagarajah, 2013).

As contagens numéricas durante os exercícios constituem um exemplo emblemático dessa prática. Em vez de apenas alternar entre “um, dois, três” e “uno, dos, tres”, o professor frequentemente produz enunciados híbridos, como: “vamos, pessoal, um, dois, três... ahora más rápido, cuatro, cinco, seis... continua, sigue!”. Nesse tipo de comando, português e espanhol não aparecem como sistemas separados, mas como recursos

integrados em uma mesma sequência discursiva, mobilizados de forma fluida conforme as demandas da interação.

Esse uso combinado das línguas cria um ambiente no qual ambas circulam com legitimidade, permitindo que as crianças reconheçam e acionem seus próprios repertórios linguísticos no espaço do tatame. Ao mesmo tempo, a mescla linguística, articulada ao ritmo corporal da atividade, contribui para reduzir tensões, ampliar a compreensão imediata dos comandos, fortalecer a participação e intensificar a interação entre os alunos, especialmente em contextos de diversidade linguística.

No que se refere à nomenclatura das técnicas de jiu-jítsu, observa-se um movimento similar. Termos técnicos são frequentemente acompanhados de explicações bilíngues ou de demonstrações corporais, o que amplia as possibilidades de compreensão e aprendizagem. A linguagem corporal, nesse processo, atua como elemento central de mediação, articulando-se à linguagem verbal para a construção de sentidos compartilhados.

Tatame, translíngua e decolonialidade

As práticas translíngues observadas produzem efeitos significativos na interação entre as crianças. Ao perceberem que suas línguas são reconhecidas e utilizadas pelo professor, os alunos demonstram maior engajamento nas atividades, maior disposição para interagir com colegas de diferentes nacionalidades e maior confiança para participar dos treinos, reforçando sua agência no espaço coletivo (García; Li Wei, 2014).

Esse ambiente favorece a construção de vínculos que extrapolam a dimensão linguística, fortalecendo relações de amizade, cooperação e respeito. As crianças passam a se auxiliar mutuamente na execução das técnicas, recorrendo tanto à linguagem verbal quanto a gestos e demonstrações corporais. Nesse processo, a aprendizagem ocorre de forma coletiva, baseada na troca e no apoio mútuo, em consonância com concepções de aprendizagem situada.

Do ponto de vista decolonial, tais práticas tensionam concepções hegemônicas que associam língua à correção, à pureza ou à hierarquia. No tatame, a linguagem opera como recurso de mediação e acolhimento, e não como instrumento de exclusão, desafiando a colonialidade da linguagem (Quijano, 2000; Matos; Fonseca, 2023). A fluidez entre português e espanhol, longe de ser vista como problema, constitui-se como estratégia pedagógica potente, capaz de promover inclusão e participação.

Ao analisar o tatame como espaço de acolhimento mediado por práticas translíngues, torna-se possível compreendê-lo como território de resistência à colonialidade da linguagem. A valorização de repertórios diversos, a centralidade do corpo e a ênfase na convivência desafiam modelos eurocentrados de ensino e aprendizagem, que tendem a privilegiar a homogeneização e o controle linguístico (Quijano, 2000; Walsh, 2019).

Nesse sentido, o tatame configura-se como espaço de fronteira no qual práticas transculturais e decoloniais se materializam no cotidiano. As crianças não apenas coexistem, mas constroem, juntas, modos de estar e aprender que reconhecem a diferença como constitutiva do grupo. O professor, ao assumir o papel de mediador linguístico-cultural, contribui para a criação de um ambiente no qual a linguagem serve à interação e ao cuidado com o outro.

Essas práticas evidenciam o potencial de contextos não escolares para a produção de experiências educativas críticas, capazes de ampliar os horizontes da Linguística Aplicada e de contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade (Moita Lopes, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as interações linguísticas e culturais do tatame de jiu-jítsu como um espaço de acolhimento e convivência transcultural, no qual práticas translíngues e corporais promovem a integração entre crianças

brasileiras e venezuelanas em Boa Vista, Roraima. Ao longo do texto, buscou-se compreender como a atuação do professor, mediada pela fluidez entre português e espanhol, a linguagem verbal e não verbal, contribui para a construção de relações pautadas no respeito, na cooperação e no reconhecimento da diferença, em contextos marcados pela migração.

A análise dos dados evidenciou que o tatame se configura como um espaço pedagógico não escolar no qual a linguagem opera de forma situada, relacional e funcional. Nesse contexto, as práticas translíngues observadas não se limitam a estratégias comunicativas pontuais, mas constituem-se como ações pedagógicas que tensionam concepções hegemônicas de língua, frequentemente associadas à correção, à homogeneização e à exclusão (García; Li Wei, 2014; Moita Lopes, 2006). Ao reconhecer e valorizar repertórios diversos, o professor cria condições para que todas as crianças participem ativamente das atividades, independentemente de sua nacionalidade ou línguas e culturas de origem.

Os resultados indicam que o uso fluido do português e do espanhol, bem como de diferentes linguagens, em comandos, contagens e explicações técnicas favorece a compreensão, fortalece a interação entre os alunos e contribui para a construção de vínculos de pertencimento. A centralidade do corpo nas práticas do jiu-jítsu permite que a comunicação se estabeleça para além da linguagem verbal, ampliando as possibilidades de aprendizagem e convivência em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural.

Sob uma perspectiva decolonial, o tatame pode ser compreendido como território de resistência às hierarquias impostas pela colonialidade do poder, do saber e da linguagem. Ao deslocar a centralidade da língua normativa e valorizar práticas linguísticas híbridas e corporais, o espaço do jiu-jítsu desafia modelos eurocentrados de ensino e aprendizagem, abrindo caminho para formas outras de produção de conhecimento (Quijano, 2000; Walsh, 2019). Nesse sentido, o esporte emerge como campo legítimo de investigação para a

Linguística Aplicada, ampliando seus horizontes epistemológicos e metodológicos.

As contribuições deste estudo residem, portanto, na evidência de que contextos não escolares podem desempenhar papel fundamental na promoção de práticas educativas inclusivas, sensíveis à diferença e comprometidas com a justiça social. Ao trazer o tatame para o centro da análise, o artigo reforça a importância de reconhecer espaços periféricos e experiências do Sul Global como produtores de saberes relevantes, capazes de informar debates contemporâneos sobre linguagem, migração e educação.

Por fim, ressalta-se que esta pesquisa não pretende esgotar as possibilidades analíticas do tema, mas abrir caminhos para investigações futuras que aprofundem a relação entre esporte, linguagem e decolonialidade. Estudos que ampliem o corpus, incorporem a voz das crianças ou explorem outros contextos esportivos podem contribuir para a consolidação desse campo de investigação. Espera-se que este trabalho inspire reflexões e práticas pedagógicas que reconheçam a linguagem como prática viva, situada e profundamente ligada às experiências de acolhimento e convivência.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. M. **Artes marciais: conceitos e aplicações**. São Paulo: Phorte, 2009.
- ANTUNES, M. M.; ALMEIDA, J. J. G. **Artes marciais e educação: perspectivas contemporâneas**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: the new mestiza**. 1. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- ANZALDÚA, Gloria. Cómo domar una lengua salvaje. In: _____. **Borderlands/La Frontera: the new mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

BASSETTI, Victor Leal. **Brazilian Jiu Jitsu Fitness Test:** proposição de um teste físico com especificidade técnica e fisiológica para praticantes de Brazilian Jiu Jitsu. Ribeirão Preto: USP, 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HASHIGUTI, Simone Tiemi; CADILHE, Alexandre José; SILVA, Ivani Rodrigues (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação:** diálogos e (re)começos. Campinas: Pontes Editores, 2023.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; FONSECA, Mariana Augusta Conceição de Santana. Borderlands/La frontera: a (de)colonialidade da linguagem sob a ótica da linguística aplicada. In: HASHIGUTI, Simone Tiemi; CADILHE, Alexandre José; SILVA, Ivani Rodrigues (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começos**. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 238–258.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Transculturalidade como uma relação entre dois “eus”. In: HASHIGUTI, Simone Tiemi; CADILHE, Alexandre José; SILVA, Ivani Rodrigues (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começos**. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 82–101.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, Allan James. **O jiu-jitsu e a pessoa com deficiência:** a perspectiva de atletas do jiu-jitsu paradesportivo. Campinas: UNICAMP, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

RATTI, Oscar; WESTBROOK, Adele. **Segredos do samurai**: estudo das artes marciais do Japão feudal. São Paulo: Cultrix, 2006.

VERONELLI, Gabriela. Colonialidade da linguagem e racismo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 345–368, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista da Faculdade de Direito da UFPel**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6–34, 2019.

IDENTIDADE, DIFERENÇA E PODER: UM EXERCÍCIO DE LEITURA DISCURSIVA NO CONTEXTO MIGRATÓRIO DE RORAIMA

Marcos Alekos Padilla Gamboa¹

INTRODUÇÃO

No extremo norte do Brasil, localiza-se o estado de Roraima que, em sua condição de tríplice fronteira (República Federativa de Brasil, República Cooperativa de Guiana e República Bolivariana da Venezuela), é um território em que historicamente ocorrem diversas ondas migratórias internas e internacionais. Entre essas mobilidades destaca-se a migração venezuelana dos últimos dez anos. No campo dos estudos migratórios, afirma-se que, pela sua complexidade, trata-se de um fenômeno social, definido por Sayad (1998) como completo pela abrangência das suas implicações. Para o sociólogo argelino não é apenas um deslocamento espacial simples, mas algo que transforma profundamente todas as esferas da sociedade. A migração mobiliza e transforma, ao mesmo tempo, múltiplas dimensões da vida social, revelando as relações de poder, as desigualdades econômicas, os vínculos culturais e as dinâmicas políticas que conectam sociedades de origem e de destino.

Os dados do Censo Demográfico de 2022 indicam que 98,24% (77.563 pessoas) dos migrantes que residem no estado de Roraima são venezuelanos, a maioria com idades entre 20 e 39 anos, 1.679 são guianenses e 347 colombianos. Para a data do censo, residiam em Roraima 81.181 migrantes internacionais, estrangeiros e

¹ Licenciado em Letras Português e Espanhol pela UFRR, mestrando no PPGL/UFRR, Linha de pesquisa 1: Língua e Cultura, sob orientação da Profa. Dra. Cora Elena Gonzalo Zambrano. Bolsista CAPES.

naturalizados, o que indica que cerca de 12,75% dos moradores são estrangeiros; com isso, o estado ocupa a quarta posição nacional como o com maior número de migrantes, ficando atrás apenas de São Paulo, Paraná e Santa Catarina. Portanto, Roraima, com 0,3% da população brasileira, concentra 8% de toda a população migrante do país (IBGE, 2025).

Entendemos que o fenômeno migratório se configura além dos dados estatísticos. Os sujeitos que se deslocam nas ondas migratórias, mobilizam nas suas travessias complexas e multidimensionais realidades com implicações econômicas, políticas e socioculturais que, com o desenvolvimento técnico-comunicacional, geram dinâmicas perceptivas e construções simbólicas. No caso de Roraima, sobretudo em Pacaraima, na fronteira com a Venezuela e porta de entrada dos migrantes, e em Boa Vista, capital do estado e lugar de recepção do maior número de população deslocada, podemos afirmar que, para pensar na construção dos espaços sociais nestes territórios, deve-se levar em conta a presença significativa desta comunidade migrante. Há mais de uma década de atividade migratória constante e crescente de cidadãos e cidadãs vindos e vindas da Venezuela, nota-se a presença desses sujeitos migrantes nas mais diversas atividades, dimensões e situações que permitem interações socioculturais.

No cenário atual do século XXI, conseguimos ver o processo migratório massivo que tem ocorrido desde os primórdios da era moderna, como aponta Bauman (2017). Diferentes motivações têm levado a populações se deslocar dos seus territórios ao longo da história, nossa história latino-americana compartilha esse traço histórico/social, que começou no período colonial e que -após da ruptura com os centros coloniais- se manteve como parte do sistema civilizatório ocidental capitalista contemporâneo.

Compreendendo o espaço-tempo em que são produzidos os olhares teóricos, trazemos o fruto do entendimento das áreas de estudo sobre identidade, diferença, concretamente o contexto linguístico-migratório-identitário do estado de Roraima, Brasil, onde há um fluxo permanente de sujeitos pluriculturais, com

troca linguística ativa, gerando um ambiente de estudo diverso que abre espaço tanto para pesquisas de Linguística Aplicada, quanto para os estudos de Análise do Discurso.

Neste texto, nosso foco está numa análise das representações das e dos migrantes venezuelanos em manchetes e imagens da mídia local. Consideramos que o que se constrói na dimensão simbólica é de grande importância para a percepção da mobilidade humana no território. De fato, pode ser um fator chave com incidência nas interações socioculturais. Além disso, revisamos alguns textos onde se discute sobre identidade e alteridade, para tentar compreender como a diferença é produzida e regulada por normas linguísticas e sociais.

A partir das leituras feitas para as disciplinas e de outros referentes teóricos, dos quais já temos realizado algumas aproximações na nossa experiência na graduação, desenvolvemos um olhar geral sobre as categorias e os conceitos que sustentam a temática que guia nossa reflexão neste trabalho. Para concretizar nosso objetivo, realizamos uma leitura discursiva do jornal Folha de Boa Vista tomando como dado as manchetes do segundo semestre de 2025, pesquisando as seguintes palavras-chave: venezuelano, venezuelana, migração, juntamente com algumas das fotografias que acompanham ditas manchetes, como uma possibilidade de observação sobre como se configura, no discurso da mídia, a migração venezuelana e as e os sujeitos migrantes.

SOBRE OS OLHARES TEÓRICOS, IDENTIDADES FLUIDAS E PÓS-MODERNIDADE

Quando Stuart Hall (2006) se refere à “crise de identidade”, o autor fala de duas identidades presentes na era moderna, uma identidade que deu nascimento ao Estado-Nação moderno, e a outra com suas posteriores características pós-modernas. A primeira identidade tradicional tem como centro um sujeito íntegro, com uma identidade fixa aos seus valores e cultura, já o pós-moderno refere-se a uma procura constante de elementos

mais sólidos que deem conta da mudança global-política-cultural. Trata-se de um fenômeno causado pelo que Hall chama de “crise de identidade”, marcada por um número de descentramentos, *sendo o primeiro o descentramento do sujeito* pela teoria marxista, em que

...os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os “autores” ou agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com bases em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores (Hall, 2006, p.34).

Como *segundo descentramento* temos a descoberta do inconsciente de Freud, que afirma que fenômenos como nossos desejos são determinados por processos psíquicos e simbólico do inconsciente, diferenciando-se do sujeito da “Razão”, do penso, logo existo (Descartes). A subjetividade de Freud é criada a partir dos processos inconscientes do sujeito.

O *terceiro descentramento* proposto por Hall (2006), em que com base dos *conceitos de língua e fala* do Ferdinand de Saussure com sua teoria estruturalista, Hall expressa que “A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos em qualquer sentido simples, ser seus autores” (Hall, 2006, p.40).

Nesse sentido, o descentramento ocorre quando entendemos a língua como um sistema que molda identidade e que, por sua vez, antecede à existência do próprio sujeito. Quando Saussure analisa a língua ele conclui que, para o falante individual, é quase impossível fixar um significado a uma palavra. A mesma ideia também pode ser atribuída ao significado da própria identidade. O significado é sempre instável, ele procura o fechamento, que seria identidade, mas se encontra com a diferença.

No *quarto descentramento* se encontra a teoria de “*poder disciplinar*” de Michel Foucault, onde o autor argumenta que na era moderna surge um novo tipo de poder, cujo objetivo é regular e vigiar os indivíduos de forma que o projeto político dos

governantes se mantenha sempre ao seu favor, isto se instaurou através das instituições criadas no final do século XIX e século XX, nos referimos aos escritórios, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas, etc. Hall (2006) indica que o propósito do poder disciplinar “... consiste em produzir um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil” (p. 42).

Como *último elemento do descentramento na modernidade tardia* temos o *surgimento do feminismo*, tanto como teoria crítica como movimento social, que nasce do berço do cenário econômico que criou o capitalismo. O feminismo(s) se coloca numa posição crítica frente a estrutura da sociedade, acolhendo as minorias sociais, primeiramente mulheres na primeira onda feminista procuravam liberdade econômica, eventualmente foram se abrindo as liberdades para grupos mais variados e periféricos do feminino, hoje em dia o feminismo se encontra dentro dos movimentos decoloniais, já que se entende que só seria possível ter uma liberdade entre os sujeitos da sociedade enquanto essa teoria fosse uma teoria antirracista, anticolonial, decolonial e defensora das diferenças.

A elaboração teórica de Stuart Hall nos ajuda neste exercício, pelo menos com dois dos descentramentos. O saussuriano sustenta que o significado das palavras não é fixo nem estável, mas se constitui relacionalmente por meio da diferença. Essa perspectiva tem implicações diretas para a análise dos discursos midiáticos sobre a migração, tema que orienta esta reflexão, uma vez que as representações dos migrantes são produzidas e transformadas em processos contínuos de significação. Do mesmo modo, o descentramento foucaultiano evidencia como as relações de poder operam através de práticas discursivas e mecanismos disciplinares, permitindo compreender a função dos meios de comunicação na construção, classificação e regulação da figura do migrante. Dessa forma, os discursos midiáticos não apenas descrevem a migração, mas também participam ativamente da produção de sentidos, identidades e formas de controle social associadas aos sujeitos migrantes.

IDENTIDADE COMO PROCESSO DISCURSIVO

As mudanças estruturais da modernidade, transportam o sujeito à dialética, a qual é o campo de confronto das vozes, distinguindo a identidade como posição discursiva, porque é no discurso onde se cria o sujeito, Hall (2006) referindo-se à identidade estipula:

Um tipo diferente de mudança estrutural está formando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (Hall, 2006, p.9).

A razão da identidade como proposta por Hall (2006), identificá-la como surgindo da diferença, como colocado por Tomaz Tadeu da Silva (2014), ao falar de identidade e diferença.

Trazendo este fenômeno da identidade cultural do sujeito pós-moderno ao nosso contexto fronteiriço de Roraima, Brasil, argumentamos que o fluxo migratório e a migração, na totalidade, só intensificam esse processo de fragmentação, mas não é sua causa.

O processo de identificação, como Silva (2014) argumenta em *Identidade e Diferença*, envolve vários fatores que levam a criar o que chamamos de identidade, que por sua vez, não é um fenômeno natural ou fixo, ou que carregue uma essência própria, devido que a identidade é um processo totalmente cultural.

A psicanálise, mais concretamente, nos trabalhos de Lacan (1977) argumenta-se que a identidade começa a surgir, a partir do momento em que a criança se percebe separada da mãe. Isso leva diretamente à aquisição da linguagem. Kathryn Woodward (2014) ao referir-se aos aportes de Lacan diz:

Por depender, para sua unidade, de algo fora de si mesma, a identidade surge a partir de uma falta, isto é, por um desejo pelo retorno com a

unidade com a mãe que era parte da primeira infância, mas que só pode ser ilusória, uma fantasia, dado que a separação real já ocorreu (p.64-65).

A fragmentação do sujeito cria a necessidade de uma identificação, isto é, com alguma “comunidade imaginada”, como são, por exemplo, as identidades nacionais, que tanto na Europa, como no seu distorcido reflexo da América Latina, surgiram a partir de mitos fundadores, que geram essa identificação do sujeito, esse fenômeno que cria o “Nós e Eles” (Silva, 2014, p.83).

O processo de classificação é central na ordem social, a identidade é impulsionada por dois movimentos, “...de um lado estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e desestabilizá-la”, conforme constatada por Tomaz Tadeu da Silva (p.84).

Podemos então, nos colocando numa leitura social, histórica e discursiva, fazer uma análise do sujeito migrante, que por sua vez, participa de uma relação de poder no confronto cultural. O que implica no desenvolvimento da identidade, a forma em que são nomeados, descritos e classificados, influencia diretamente na formação da identidade do mesmo.

Nesse sentido, a identidade surge na relação com a diferença. Podemos afirmar, por exemplo, que uma identidade nacional como ser “brasileiro” é não ser “venezuelano”, ou “guianense”, considerando o contexto de tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana. Por outro lado, a oposição que acontece entre as identidades é definida por relações políticas e de poder, não é uma simples oposição binária, é uma hierarquia que está em constante mudança.

Nas palavras de Silva: “Cruzar fronteiras”, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades” (p. 88). O ideal de “nós e eles” vai com a visão de “dentro / fora”, que determina a exclusão social partindo da diferença.

A fronteira que percebemos vai além do objetivo, do concreto, do binarismo absolutista, entra no que autores de

diversas áreas do conhecimento, como Foucault e Judith Butler, chamam de processo de *subjetivação*, porque o sujeito, assim como sua identidade, também são produtos discursivos.

A QUESTÃO DO PODER E A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma abordagem teórica que tem o interesse de estudar as relações de poder, ideologia e transformação social mediadas pela linguagem. A ACD, ou os Estudos Críticos do Discurso, conforme os aportes de Teun A. Van Dijk, na obra *“Discurso y Poder”* (2009), focam em como os discursos refletem e perpetuam estruturas de poder e ideologias na medida que as palavras, as metáforas, as narrativas das elites não só contribuem para mantê-las no poder político e econômico, mas, sobretudo, no âmbito do pensamento e da cultura. O autor holandês se debruça na complexidade do discurso além da natureza verbal quando afirma que *“El discurso se analiza no solamente como un objeto «verbal» autónomo, sino también como una interacción situada, como una práctica social o como un tipo de comunicación que se da en una situación social, cultural, histórica o política”* (Van Dijk. 2009, p.22).

O entendimento que traz Van Dijk é precisamente a relação entre o discurso e o poder. Entende-se que há múltiplos tipos de discursos que se superpõem uns aos outros. Por mais que o dialogismo e a interação de ida e volta entre os falantes sugere trocas equitativas, encontramos-nos frente a discursos autoritários e totalitaristas em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas, no processo de desenvolvimento da humanidade. Nesse marco, pode-se pensar que o discurso como forma de poder tem sido implementado pelo menos antes do desenvolvimento da agricultura e da geração de conflitos pelo controle de território e outras hierarquias. Por outro lado, o autor se refere um discurso que desqualifica o outro, o diferente de nós, quando afirma: *“Principalmente se habla sobre ellos y en general de forma negativa, como*

también ocurre en el caso de los pobres o de cualquier otro grupo o parte del mundo que no pertenece a nuestra esfera” (Van Dijk, 2009, p.14).

As relações de poder com baixa ou alta intensidade, sempre dependendo do contexto, como nos diz o autor, influenciam de forma subliminar a sociedade como um todo, sobretudo no que diz respeito aos governos autoritários e grupos radicais de qualquer tendência. Mas os discursos de poder também se encontram nas falas mais cotidianas, influenciadas pela própria estrutura social.

Van Dijk, ao se referir ao racismo como discurso de ódio, afirma:

Sostengo, junto con otros, que el racismo no es el prejuicio de fanáticos individuales, sino que se trata de representaciones cognitivas de grupos, socialmente compartidas; es decir, de actitudes e ideologías y que éstas están en la base de prácticas sociales racistas tales como el discurso discriminatorio y otras formas de discriminación (Van Dijk. 2009, p. 14).

O autor holandês enfatiza que seu olhar se foca no abuso de poder, que se dá em quase todo discurso autoritário, e nas consequências que isso tem na vida das pessoas, como se reflete nos textos cotidianos e conversas casuais. Esclarece que não estão meramente interessados em qualquer tipo de poder, mas especificamente no abuso de poder, em outras palavras, as formas de dominação que acabam levando à desigualdade e à injustiça social. Considera que essa noção (o abuso) exige uma análise que leve em conta outras noções normativas e critérios de ciências sociais, como a legitimidade, que, por sua vez, envolve o recurso à ética aplicada e à filosofia moral. Assim, na questão da reprodução discursiva do racismo, e uma análise crítica de tais práticas discursivas, implica que o racismo é injusto porque as práticas racistas violam as normas de igualdade social (Van Dijk, 2009).

Explica Van Dijk que os Estudos Críticos do Discurso (ECD) têm o propósito de contribuir para o empoderamento social de grupos dominados, especialmente no campo do discurso e da comunicação. Nesse sentido, prefere enfatizar as propriedades do discurso, caracteristicamente associadas à expressão, confirmação,

reprodução ou contestação do poder social dos falantes, ou escritores como membros de grupos dominantes.

DISCURSO E PODER MEDIÁTICO

No mundo contemporâneo e globalizado, um dos principais produtores de discursos são os meios de comunicação, tradicionais ou digitais. Ao analisar discursos vinculados com a fronteira de Roraima, consideramos que o que é veiculado na mídia constitui uns dos referentes que produzem discursos e narrativas que influenciam as formas de interpretar o mundo, criar subjetividades e identidades vinculadas à realidade da migração.

Partindo do fato que a mídia em geral, e neste momento as redes sociais vinculadas à mídia tradicional, são dispositivos de poder, como indicam Foucault e Teun Van Dijk, entre outros, que colocam suas verdades, constroem realidades e subjetividades, procuramos verificar como é colocada a imagem dos migrantes em Roraima, que já constituem más do 25% da população do estado, tal como indica o Censo de 2022.

Para compreender esse processo de construção discursiva, realizamos uma revisão do principal jornal de Roraima, a Folha de Boa Vista, com os resumos informativos do segundo semestre de 2025, com ênfase em manchetes, fotografias e trechos selecionados das matérias jornalísticas.

Para a análise, partimos do trabalho de Vela (2021), que a partir de uma perspectiva educacional, baseada na educação popular e na análise crítica do discurso, propõe o que ela chama de *Leitura discursiva transmidiática*, como metódica de pesquisa:

As leituras discursivas transmidiáticas incorporam noções, conceitos e categorias que vêm sendo trabalhadas nos estudos da comunicação, tais como contexto sócio-histórico, lugar social de enunciação ou produção de discursos, condições sociais de produção, marcas discursivas, polifonia ou vozes presentes nos discursos, o que não é dito, entre outros, essenciais

para a compreensão da narrativa que se constrói e circula em múltiplos formatos nos diversos meios de comunicação (p.103).

È importante destacar que, a autora, entre 2020 e 2022 fez uma análise do Folha BV, e suas redes sociais, e indica que, nos contextos migratórios, acionam-se processos de construção simbólica que frequentemente associam o sujeito migrante a alguns dos problemas considerados mais críticos da sociedade. Nesse cenário, a mídia exerce um papel central, dada sua capacidade de influenciar e moldar os imaginários sociais, contribuindo para a consolidação de determinadas representações e sentidos sobre a migração (p.114).

Para a leitura crítica a autora dialoga com Mikhail Bakhtin (1999) e outros da perspectiva francesa da análise do discurso, retomando conceitos como polifonia, lugar social da enunciação, condições de produção social e marcas discursivas, que estão presentes nos discursos. De Teun Van Dijk (2008), trabalha o discurso como dispositivo de poder, onde estão presentes relações entre narrativa e ideologia, formas de conceber o mundo e colocar a palavra, ressaltando:

Se se assume que as ideologias são produzidas e reproduzidas socialmente, sobretudo, através de formas concretas nos textos, e nas interações comunicativas entre os atores sociais, como membros do grupo, parece plausível supor que algumas estruturas semânticas do discurso funcionem mais eficazmente do que outras. (...) Identificar e descrever as estruturas semânticas efetivas, e explicar tanto suas funções ideológicas em termos sociocognitivos, quanto suas consequências no discurso, (...) permite explicitar como funcionam os mecanismos de abuso de poder, a dominação e a falta de igualdade se (re)produzem por meio de discursos ideológicos. (Van Dijk, 2008, p. 203 *apud* Vela, 2021, p. 114).

Em sua pesquisa, a autora utiliza, para a análise crítica do discurso do jornal Folha de Boa Vista, quatro categorias: *Lugar de enunciação, marcas discursivas, ou não dito, e a locução*, com destaque no colocado em imagens e manchetes. Vamos destacar o relativo ao *Lugar de enunciação e marcas discursivas*, usadas para estudar os

discursos publicados pela autora e que foram os critérios usados para visualizar o que está colocado na mídia de Roraima.

Destaca Vela (2021) que o Lugar de enunciação, ou lugar de produção do discurso,

é onde se constroem os discursos a partir da lógica de quem produz a informação e que, desde a perspectiva da economia política da comunicação, a propriedade dos meios é crucial para definir esse lugar social de produção dos discursos, é desde essa lógica que o jornal se coloca na apuração e redação das informações (p. 120).

No caso da Folha de Boa Vista, indica que “se identifica com interesses da política tradicional roraimense e dos grupos empresariais aos que pertencem”. Com relação às marcas discursivas, “onde se ratificam as visões de mundo e construções colocadas como verdade, que vão criando imaginários e subjetividades”, destacou aquelas “palavras e expressões que aparecem com mais frequência e aquelas que expressam a posição dos produtores das informações”. Ao procurar as palavras *venezuelanos*, *venezuelanas*, *migrantes*, nas bases de dados dos arquivos do jornal, estas estão vinculadas a crise, fome, miséria, morar em abrigos e ruas, o colapso do sistema de saúde, e roubo, tráfico, prostituição e assassinatos, o que a seu parecer fortalece a xenofobia e de rejeição dos migrantes.

Após analisar as informações de dois anos, a autora chega a algumas reflexões:

No tratamento da temática, o sujeito migrante é visto como um coletivo, desconectado de sua condição humana, como um fator de perturbação à estabilidade da sociedade de recepção, neste caso Roraima. Ele é vinculado às problemáticas nos sistemas de saúde, na criminalidade, na ocupação de espaços públicos, como praças, ruas e instalações de instituições em reforma ou abandonadas. A voz do sujeito migrante não aparece. Sempre se fala deles o sobre eles, e muitas vezes as fontes que os qualificam são anônimas (Vela, 2021, p.38).

No caso de análise de imagens, Vela (2021) resgata as reflexões de Silvana Mota-Ribeiro (2018) quem, desde uma visão

da Semiótica social visual, trabalha a relação entre imagens sociais e imagens visuais, argumentando que imagens criam imagens, e que toda sociedade produz imagens, representações visuais nas diversas mídias, que são o reflexo e resultado de uma ideia socialmente enraizada

Segundo Silvana Mota-Ribeiro, em seu trabalho sobre *Retratos de mulher: construções sociais e representações visuais do feminino* (2005, p. 256), a partir da semiótica social visual, as imagens são simultaneamente produto e produtoras de significados sociais. Elas não apenas refletem representações socialmente construídas, como no cinema, na publicidade, nas artes etc., mas também produzem sentidos nas interações situadas entre quem as cria e quem as interpreta.

Em outras palavras, os sentidos das imagens são construídos nas interações situadas em contextos sociais específicos: a imagem não apenas representa o mundo, mas também estabelece uma relação entre quem a produz e quem a observa, promovendo um processo interativo de significação.

Para Vela (2021), partindo dessas reflexões, as fotografias colocadas na mídia, relacionadas com a migração, são socialmente aceitas ou reconhecidas.

(...) elas refletem uma imagem da migração ao utilizar geralmente planos gerais e ênfase em situações de miséria e caos. Em muitos casos, os migrantes, quando aparecem em primeiro plano, são sujeitos sem rosto, de costas, simbolicamente longe de aquele que está fazendo a imagem ou daquele que produz a informação, são eles e aqueles migrantes venezuelanos (Vela, 2021, p. 38).

Essas dimensões fundamentam categorias de análise flexíveis, que podem ser mobilizadas conforme os objetivos de cada pesquisa para compreender discursos midiáticos e transmidiáticos.

UMA LEITURA DISCURSIVA DO JORNAL FOLHABV

Para confirmar a matriz mediática dos discursos da Folha de Boa Vista², fizemos uma busca no portal, pelas categorias venezuelanos, venezuelanas e migrantes. O portal coloca um resumo das informações com manchete, foto e um lead (encabeçado). Das informações encontradas, selecionamos as publicadas no segundo semestre de 2025, relacionadas com migração em Roraima, utilizando as palavras *venezuelanos*, *venezuelanas* e *migrantes*.

- Na busca por *venezuelanos*, de 18 informações, 16 estão relacionadas a violência, sistema prisional e operações policiais vinculadas a drogas e fações.

Quadro 1. Resultado de busca por *venezuelanos* no site de FolhaBV.

MES/2025	MANCHETE
Julho	EM PACARAÍMA Venezuelano condenado por estupro de vulnerável é preso³
	JESSÉ SOUZA O desafio da migração e a interiorização de 150 mil venezuelanos pela Operação Acolhida ⁴
	ONDA DE VIOLÊNCIA Em 10 dias, três venezuelanos foram mortos a tiros em Boa Vista ⁵
	SISTEMA PRISIONAL Estrangeiros presos no Brasil já somam 2,6 mil; Roraima lidera com venezuelanos ⁶ Número de estrangeiros presos em Roraima chega a 449
	OCORRÊNCIA DO CHOQUE

² <https://www.folhabv.com.br/>

³ <https://www.folhabv.com.br/policia/venezuelano-condenado-por-estupro-de-vulneravel-e-preso/>

⁴ <https://www.folhabv.com.br/colunas/o-desafio-da-migracao-e-a-interiorizacao-de-150-mil-venezuelanos-pela-operacao-acolhida/>

⁵ <https://www.folhabv.com.br/policia/em-10-dias-tres-venezuelanos-foram-mortos-a-tiros-em-boja-vista/>

⁶ <https://www.folhabv.com.br/policia/numero-de-estrangeiros-presos-em-roraima-chega-a-449-maioria-e-venezuelana/>

MES/2025	MANCHETE
	Venezuelano é preso após estuprar mulher por dívida e agredir idoso que tentou defendê-la ⁷
Agosto	OPERAÇÃO LÓTUS FICCO prende venezuelanos e apreende 170 kg de cocaína em Boa Vista ⁸
	POLÍCIA Venezuelano é condenado a 9 anos de prisão por tráfico de drogas e receptação ⁹ O homem comandava uma boca de fumo em Rorainópolis; crime ocorreu em 2021
	COOPERAÇÃO INTERNACIONAL Venezuelano condenado por crimes sexuais contra menor em Roraima é preso no Peru ¹⁰
	NESTA MADRUGADA Suspeito de vários furtos, venezuelano é morto a tiros no Jardim Caranã ¹¹ Gilmar Jesus Hernandez foi assassinado em frente à uma distribuidora, na madrugada desta segunda-feira (11)
Setembro	ESPORTE Assistente de loja venezuelano conquista cinturão no Silva Combat Fight ¹²
	DOUTORADO Pesquisador vai a Stanford estudar migração de latinos e refugiados venezuelanos ¹³
	EM BOA VISTA Foragidos venezuelanos são presos perto da Rodoviária de Boa

⁷ <https://www.folhabv.com.br/policia/venezuelano-e-preso-apos-estuprar-mulher-por-divida-e-agredir-idoso-que-tentou-defende-la/>

⁸ <https://www.folhabv.com.br/geral/ficco-prende-venezuelanos-e-apreende-170-kg-de-cocaina-em-boa-vista/>

⁹ <https://www.folhabv.com.br/policia/venezuelano-e-condenado-a-9-anos-de-prisao-por-trafico-de-drogas-e-receptacao/>

¹⁰ <https://www.folhabv.com.br/policia/venezuelano-condenado-por-crimes-sexuais-contramenor-em-roraima-e-preso-no-peru/>

¹¹ <https://www.folhabv.com.br/policia/suspeito-de-varios-furtos-venezuelano-e-morto-a-tiros-no-jardim-carana/>

¹² <https://www.folhabv.com.br/esporte/assistente-de-loja-venezuelano-conquista-cinturao-no-silva-combat-fight/>

¹³ <https://www.folhabv.com.br/educacao/pesquisador-vai-a-stanford-estudar-migracao-de-latinos-e-refugiados-venezuelanos/>

MES/2025	MANCHETE
	Vista¹⁴ Os dois eram procurados pelos os crimes de tráfico de drogas e furto qualificado. OPERAÇÃO DA PF Cinco venezuelanos são presos por estelionato ligado ao BPC/LOAS¹⁵ Além disso, veículos estrangeiros foram apreendidos em decorrência das investigações
Outubro	JESSÉ SOUZA Na guerra onde diziam ser ‘apenas entre venezuelanos’, inocentes passaram a ser vítimas¹⁶
Novembro	POLÍCIA Venezuelano que estava na lista vermelha da Interpol é preso em Roraima¹⁷ OPERAÇÃO AFLUÊNCIA Segunda fase de operação cumpre mandados após homicídio de venezuelano ligado a facção criminosa¹⁸ A operação investigou os bairros Canarinho, Araceli, Senador Hélio Campos, São Bento e Cambará
Dezembro	JESSÉ SOUZA Coquetel molotov e a virada de chave da ação audaciosa de facionados venezuelanos¹⁹ MIGRAÇÃO Fluxo migratório venezuelano para Roraima diminuiu 24% em 2025, diz general da Operação Acolhida²⁰ Mesmo com a queda, cerca de 80 mil migrantes ingressaram pela

¹⁴ <https://www.folhabv.com.br/policia/foragidos-venezuelanos-sao-presos-perto-da-rodoviaria-internacional/>

¹⁵ <https://www.folhabv.com.br/policia/cinco-venezuelanos-sao-presos-por-estelionato-ligado-ao-bpc-loas/>

¹⁶ <https://www.folhabv.com.br/colunas/na-guerra-onde-diziam-ser- apenas-entre-venezuelanos-inocentes-passaram-a-ser-vitimas/>

¹⁷ <https://www.folhabv.com.br/policia/venezuelano-que-estava-na-lista-vermelha-da-interpol-e-presos-em-roraima/>

¹⁸ <https://www.folhabv.com.br/policia/segunda-fase-de-operacao-cumpre-mandados-apos-homicidio-de-venezuelano-ligado-a-facao-criminosa/>

¹⁹ <https://www.folhabv.com.br/colunas/coquetel-molotov-e-a-virada-de-chave-da-acao-audaciosa-de-facionados-venezuelanos/>

²⁰ <https://www.folhabv.com.br/cotidiano/fluxo-migratorio-venezuelano-para-roraima-diminuiu-24-em-2025-diz-general-da-operacao-acolhida/>

MES/2025	MANCHETE
	fronteira neste ano

Fonte: elaboração pelo autor

- Na busca por *venezuelanas*, de 12 informações 11, são vinculadas a violência, morte e facções. Uma é cultural. De todas, só uma refere-se a uma pessoa migrante de sexo feminino, relacionada a contrabando.

Quadro 2. Resultado de busca por *venezuelanas* no site de FolhaBV. Julho-dez. 2025

MES/2025	MANCHETE
Julho	GUARDA CIVIL MUNICIPAL Mulher é presa com mais de duas toneladas de farinha venezuelana ilegal em Pacaraima ²¹
	OPERAÇÃO SEPULCRO Operação investiga homicídios ligados a organização criminosa venezuelana em Roraima ²²
	JESSÉ SOUZA Ocorrências de garimpo ilegal e facções venezuelanas mostram os desafios de Roraima ²³
	SUL DO ESTADO Integrantes de uma facção venezuelana são presos com drogas, arma e munições ²⁴
Setembro	IMPACTO SOCIAL Audiência pública discute consequências da migração venezuelana em Boa Vista ²⁵ Audiência acontece na quinta-feira (11); vereador Marcelo Nunes, autor da proposta, alerta sobre sobrecarga na saúde,

²¹ <https://www.folhabv.com.br/policia/mulher-e-presa-com-mais-de-duas-toneladas-de-farinha-venezuelana-ilegal-em-pacaraima/>

²² <https://www.folhabv.com.br/policia/operacao-investiga-homicidios-ligados-a-organizacao-criminosa-venezuelana-em-roraima/>

²³ <https://www.folhabv.com.br/colunas/ocorrencias-de-garimpo-ilegal-e-faccoes-venezuelanas-mostram-os-desafios-de-roraima/>

²⁴ <https://www.folhabv.com.br/policia/integrantes-de-uma-facao-venezuelana-sao-presos-com-drogas-arma-e-municoes/>

²⁵ <https://www.folhabv.com.br/politica/audiencia-publica-discute-consequencias-da-migracao-venezuelana-em-boa-vista/>

MES/2025	MANCHETE
	educação e assistência social
Outubro	JESSÉ SOUZA Guerra no RJ e a ação de facções venezuelanas que encobre a realidade em Roraima ²⁶
	CASO JULIETA HERNÁNDEZ Casal que matou artista venezuelana é condenado a mais de 37 anos de prisão ²⁷
Novembro	CARTOGRAFIA DA VIOLÊNCIA NA AMAZÔNIA Facções venezuelanas avançam na fronteira e desafiam segurança em Roraima, alerta secretário ²⁸
Dezembro	FALSIDADE IDEOLÓGICA Mulher se passava por advogada para atender presos de facção venezuelana ²⁹ Foram encontrados bilhetes destinados a membros da facção escondidos no veículo e na roupa íntima da mulher
	Shirley Rodrigues Aberta exposição fotográfica “Olhares Sem Fronteiras”, que aborda o tema da migração venezuelana em Roraima ³⁰
	OLHARES SEM FRONTEIRA Mostra fotográfica sobre os 10 anos de imigração venezuelana em Roraima será exibida neste sábado em Boa Vista ³¹

Fonte: elaboração pelo autor

²⁶ <https://www.folhabv.com.br/colunas/guerra-no-rj-e-a-acao-de-faccoes-venezuelanas-que-encobre-a-realidade-em-roraima/>

²⁷ <https://www.folhabv.com.br/policia/casal-que-matou-artista-venezuelana-e-condenado-a-mais-de-37-anos-de-prisao/>

²⁸ <https://www.folhabv.com.br/geral/faccoes-venezuelanas-avancam-na-fronteira-e-desafiam-seguranca-em-roraima-alerta-secretario/>

²⁹ <https://www.folhabv.com.br/policia/mulher-se-passava-por-advogada-para-atender-presos-de-faccas-venezuelana/>

³⁰ <https://www.folhabv.com.br/colunas/aberta-exposicao-fotografica-olhares-sem-fronteiras-que-aborda-o-tema-da-migracao-venezuelana-em-roraima/>

³¹ <https://www.folhabv.com.br/variedades/cultura/mostra-fotografica-sobre-os-10-anos-de-imigracao-venezuelana-em-roraima-sera-exibida-neste-sabado-em-boa-vista-2/>

- Na busca por *migrantes*, as informações têm outro viés. Das 10 informações, quase todas estão relacionadas vulnerabilidade, direito à educação e benefícios sociais ou ilegalidade. Contudo, aparece o uso político da migração por parte de um deputado estadual, ao vincular benefícios sociais a fraude e exigir eliminação do direito.

Quadro 3. Resultado de busca por *migrantes* no site de FolhaBV

MES/2025	MANCHETE
Julho	CRISE MIGRATÓRIA Governo Lula libera R\$ 600 mil para ajudar migrantes em Roraima ³² Ao menos 250 famílias venezuelanas em vulnerabilidade social e risco devem ser beneficiadas com a verba
Agosto	BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA Acordo garante acesso de imigrantes ao BPC mesmo sem biometria ³³ Roraima já foi alvo de operações por fraudes no benefício
	ENFIM, CASADOS Inscrições para casamento coletivo de migrantes seguem até o dia 8 ³⁴
Setembro	CÂMARA DOS DEPUTADOS Projeto garante matrícula imediata de crianças migrantes e vagas ociosas em universidades para refugiados ³⁵
	PARCERIA Curso de empreendedorismo é lançado em Boa Vista com foco em migrantes e comunidade local ³⁶

³² <https://www.folhabv.com.br/cotidiano/governo-lula-libera-r-600-mil-para-ajudar-migrantes-em-roraima/>

³³ <https://www.folhabv.com.br/cotidiano/acordo-garante-acesso-de-imigrantes-ao-bpc-mesmo-sem-biometria/>

³⁴ <https://www.folhabv.com.br/cotidiano/inscricoes-para-casamento-coletivo-de-migrantes-seguem-ate-o-dia-8/>

³⁵ <https://www.folhabv.com.br/politica/projeto-garante-matricula-imediata-de-criancas-migrantes-e-vagas-ociosas-em-universidades-para-refugiados/>

³⁶ <https://www.folhabv.com.br/cotidiano/curso-de-empreendedorismo-e-lancado-em-boa-vista-com-foco-em-migrantes-e-comunidade-local/>

MES/2025	MANCHETE
	EM RESPOSTA SEED afirma que já existem ações de educação para crianças indígenas migrantes em Roraima ³⁷
	PLANO DE AÇÃO Justiça determina educação escolar indígena para crianças migrantes e refugiadas em Roraima ³⁸
Outubro	Em tensão com Venezuela, Trinidad anuncia deportação de migrantes e Roraima vira alvo de estrangeiros ³⁹
	TRANSPORTE ILEGAL 23 imigrantes cubanos são localizados na BR-401 ⁴⁰
Novembro	CÂMARA DOS DEPUTADOS Autor de PL que limita migrantes de acessar Bolsa Família, BPC e 'Minha Casa' diz ter assinaturas para pautá-lo ⁴¹ Proposta de Nicoletti que busca evitar fraudes em benefícios sociais poderá ser votada no plenário da Câmara dos Deputados, sem passar pelas comissões

Fonte: elaboração pelo autor

As marcas textuais presentes nos destaques das matérias jornalísticas (manchetes, fotografias e lead) refletem uma dimensão semântica que contribui na percepção da migração venezuelana como um fator vinculado, por um lado, ao crime e à violência, e por outro a sua vulnerabilidade.

Quando o jornal emprega o gentílico *venezuelanos/as*, a cobertura privilegia temas relacionados a operações policiais,

³⁷

<https://www.folhabv.com.br/?s=SEED+afirma+que+j%C3%A1+existem+a%C3%A7%C3%B5es+de+educa%C3%A7%C3%A3o+para+crian%C3%A7as+ind%C3%ADgenas+migrantes+em+Roraima>

³⁸ <https://www.folhabv.com.br/educacao/justica-determina-educacao-escolar-indigena-para-criancas-migrantes-e-refugiadas-em-roraima/>

³⁹ <https://www.folhabv.com.br/internacional/em-tensao-com-venezuela-trinidad-anuncia-deportacao-de-migrantes-e-roraima-vira-alvo-de-estrangeiros/>

⁴⁰ <https://www.folhabv.com.br/policia/23-imigrantes-cubanos-sao-localizados-na-br-401/>

⁴¹ <https://www.folhabv.com.br/politica/autor-de-pl-que-limita-migrantes-de-acessar-bolsa-familia-bpc-e-minha-casa-diz-ter-assinaturas-para-pauta-la/>

facções criminosas, tráfico de drogas e violência. Algumas constroem o migrante como agente da violência (foragidos, condenado por tráfico, preso por estelionato, lista vermelha da Interpol), outras o constroem como vítima (três venezuelanos mortos a tiros, artista venezuelana morta pelo casal), e outras ainda o apresentam como membro de um coletivo perigoso difuso (facções venezuelanas, organização criminosa venezuelana). Sem dúvida, ao generalizar essa visão se fortalece a xenofobia e a discriminação que afeta à população vinda do país vizinho. Destaca-se que a mulher migrante venezuelana quase não aparece nas informações que resultaram da busca nos arquivos do jornal Folha de Boa Vista.

Em contraponto, ao utilizar o termo *migrantes*, as pautas passam a enfatizar vulnerabilidades, educação, atividades culturais, benefícios sociais e políticas públicas, sem faltar o tema de ilegalidade ou negação dos direitos. Essa assimetria evidencia uma política editorial que distingue o sujeito étnico-nacional do sujeito jurídico-humanitário, associando o primeiro à violência que representa uma ameaça para a sociedade, e o segundo a vulnerabilidades.

Podemos destacar que nas informações as vozes dos migrantes não são colocadas, quem coloca o discurso é o jornal, ou quem é entrevistado e fala dos migrantes. Tal como indica (Van Dijk, 2009, p.14), fala-se *sobre* os migrantes, em geral de forma negativa. Também como coloca Vela (2021), “a voz do sujeito migrante não aparece. Sempre se fala deles o sobre eles, e muitas vezes as fontes que os qualificam são anônimas” (p. 31).

Tal como propõe Stuart Hall (2006), a partir dos descentramentos saussuriano e foucaultiano, as representações dos migrantes no jornal FolhaBV são continuamente produzidas e ressignificadas, deslocando-se entre as figuras do criminoso, ao falar de *venezuelanos/as*, e do vulnerável ao se referir ao migrante, como se fossem grupos de pessoas diferentes. Nesse processo, por meio de sua política editorial, o jornal exerce poder ao construir, classificar e regular a figura do migrante, segundo a seção do

jornal em que coloque as informações e de quem fala ou dá a informação.

No caso das fotografias que acompanham as manchetes, elas refletem as temáticas referidas (violência, presos, pessoas sem rosto). Maioritariamente se apresentam ações policiais, presos, pessoas de costas ou em situações de miséria.

Na imagem 1 a fotografia apresenta uma ação policial onde pessoas são detidas. A notícia indica que 2 foragidos são presos perto da rodoviária internacional. Nada indica que estas pessoas sejam venezuelanas, mas a manchete que acompanha esta fotografia já criminaliza às pessoas detidas na rua. As pessoas detidas são apresentadas de costas, como a grande maioria das fotografias que apresentam migrantes.

Imagem 1 – Venezuelanos em ações policiais



Fonte: <https://www.folhabv.com.br/policia/foragidos-venezuelanos-sao-presos-perto-da-rodoviaria-internacional/>

A Imagem 2 apresenta um venezuelano de frente, o que acontece maioritariamente quando se trata de uma pessoa morta, que é este caso. A manchete diz que *Suspeito de vários furtos, venezuelano é morto a tiros no Jardim Caranã*. Antes de mencionar que venezuelano foi morto, já coloca que era suspeito de ser um criminoso, o que não aparece em momento nenhum no texto da notícia.

Imagem 2. Venezuelano morto



Fonte: <https://www.folhabv.com.br/policia/suspeito-de-varios-furtos-venezuelano-e-morto-a-tiros-no-jardim-carana/>

A imagem 3 também confirma a posição do discurso do jornal, que vincula venezuelano às fações. A manchete indica que *Segunda fase de operação cumpre mandados após homicídio de venezuelano ligado a facção criminosa*, contudo, o texto da informação não fala de venezuelanos, mas só de fações criminosas

Imagem 3. Ação policial contra facções



Fonte: <https://www.folhabv.com.br/policia/segunda-fase-de-operacao-cumpre-mandados-apos-homicidio-de-venezuelano-ligado-a-facao-criminosa/>

Na imagem 4, venezuelanos são vinculados de novo a ações policiais ao colocar como manchete *Operação confirma que ação de facções não é só 'problema de venezuelanos'*, durante *Operação Imboscare* realizada por Agentes da Polícia Civil em Boa Vista, contra facções criminosas. Na fotografia só aparecem esses agentes, mas o destaque na manchete é a palavra venezuelanos, confirmando o vínculo e a imagem que o jornal faz entre migrantes venezuelanos e criminalidade, como parte de sua política editorial.

Imagem 4. Ação policial em bairro de Boa Vista



Fonte: <https://www.folhabv.com.br/colunas/operacao-confirma-que-acao-de-faccoes-nao-e-so-problema-de-venezuelanos/>

Quando aparecem coletivos, quase sempre estão de costas, como a maioria das fotografias que utiliza o jornal para ilustrar ou acompanhar as notícias de tipo policial. Tal como afirma Vela (2021, p. 38) o migrante se apresenta “simbolicamente longe de aquele que está fazendo a imagem ou daquele que produz a informação”.

A imagem 5 corresponde a uma informação que indica que *Projeto garante matrícula imediata de crianças migrantes e vagas ociosas em universidades para refugiados*. A fotografia apresenta um coletivo que está de costas, onde se destaca a mochila tricolor que acompanha a muitos venezuelanos por ser do kit entregue nas escolas públicas básicas da Venezuela, mas é só uma foto ilustrativa que não tem nada a ver com matrícula de crianças nem com vagas em universidades.

Imagem 5. Venezuelanos em Roraima



Fonte: <https://www.folhabv.com.br/politica/projeto-garante-matricula-imediata-de-criancas-migrantes-e-vagas-ociosas-em-universidades-para-refugiados/>

Algo parecido acontece na Imagem 6, fotografia de ilustração para uma informação sobre o Benefício de Prestação Continuada, que indica que *Acordo garante acesso de imigrantes ao BPC mesmo sem biometria. Roraima já foi alvo de operações por fraudes no benefício*. A imagem vai precedida já de uma manchete que criminaliza a

migração, ao falar de fraude. Da mesma forma que a anterior, venezuelanos são apresentados como coletivos que estão de costas, sem rosto e sem voz. A fotografia é de divulgação, apresenta pessoas entrando ao Brasil, e não reflete a notícia publicada. Nada diferencia a imagem 7, também de divulgação, onde são apresentados migrantes venezuelanos, na fronteira de Pacaraima, em uma informação em que o Governo Lula libera R\$ 600 mil para ajudar migrantes em Roraima.

Imagem 6. Venezuelanos na fronteira de Pacaraima



Fonte: <https://www.folhabv.com.br/cotidiano/acordo-garante-acesso-de-migrantes-ao-bpc-mesmo-sem-biometria/>

Imagem 7. Venezuelanos migrantes



Fonte: <https://www.folhabv.com.br/cotidiano/governo-lula-libera-r-600-mil-para-ajudar-migrantes-em-roraima/>

Mostar fotografias ilustrativas ou de divulgação nas informações sobre migração, que apresentam venezuelanos em situação de miséria ou em situação de rua é outro dos destaques fotográficos da FolhaBV. Um exemplo é a Imagem 8, quando se fala do impacto social, em Audiência pública que discute consequências da migração venezuelana em Boa Vista. Esta informação tem fins políticos, no discurso de um vereador. A imagem ratifica discurso que vincula migração venezuelana a miséria.

Imagem 8. Pessoas em situação de rua nas portas da rodoviária



Fonte: <https://www.folhabv.com.br/politica/audiencia-publica-discute-consequencias-da-migracao-venezuelana-em-boa-vista/>

Nas fotografias, quando não é uma informação sobre crime, os e as migrantes são mostrados como parte de uma multidão, com malas e de costas. Esse tratamento jornalístico contribui a invisibilizar aos sujeitos migrantes de forma geral. Não reflete uma realidade de convivência e interação social que é intercultural neste território, que está marcada pelas trocas linguísticas e de práticas sociais. Esse discurso midiático que faz a FolhaBV, tal como demonstram as imagens e manchetes analisadas, enfatiza uma percepção negativa sobre a migração, o que corresponde à política editorial do jornal, e não mostra a

realidade que vemos, o que escutamos e experimentamos nos mais diversos espaços da esfera pública no estado de Roraima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo fizemos um desdobramento nos conceitos de identidade como produto discursivo (Silva, 2014) que acarreta consigo relações de poder que estão na dialética do sujeito moderno, com seus descentramentos de identidade como aponta (Hall, 2006). Nesse sentido, são esses fenômenos relacionados ao processo discursivo, na própria palavra, no processo de relação, onde ocorre o surgimento da identidade.

Na convergência dos autores e seus conceitos, fizemos uma análise interdisciplinar dos discursos midiáticos que representam o sujeito migrante no território fronteiriço de Roraima, conseguindo ver o sujeito migrante que é construído por essa mídia. Na leitura discursiva das representações colocadas pela mídia de Boa Vista, Roraima, concluímos que a identidade que fortemente está sendo criada de esses sujeitos transfronteiriços pelo discurso do enunciador, neste caso a Folha BV, está ligada na maioria das manchetes relacionadas com o termo venezuelano/a a termos como “crime”, “facções” “tráfego de drogas”, “garimpo ilegal”, seja como atuante ou como vítima, em seções como Polícia e Cidade. Já quando as informações estão relacionadas com a busca pelo termo *migrantes*, a temática muda para vulnerabilidade, educação, empreendedorismo, políticas públicas. A maioria destas informações são de fontes institucionais. Essa realidade mediática produz efeitos de sentido diferentes sobre a figura do migrante, de criminoso a vulnerável, segundo a fonte que coloca sua voz nas manchetes. Essa construção da imagem do migrante é reafirmada pelas fotografias colocadas nas diversas amostras de notícias jornalísticas.

Reiteramos que fazendo uso das ferramentas da análise crítica de discurso, juntamente com outros teóricos que trabalham identidade, como Bakhtin com categorias como polifonia e

dialogismo, foi possível diferenciar as muitas vozes do discurso midiático, sempre vinculadas ao jornal, à polícia e autoridades políticas, assim como suas ideologias e uso do poder discursivo; nunca essa voz pertence ao migrante, que está sistematicamente ausente das matérias. O migrante não fala, só se fala dele. Assim é colocado, seguindo a política editorial do jornal, criando um inimigo comum na disputa de identidades nacionais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora: Hucitec, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos á nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2017.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 10a Ed. Rio De Janeiro: DP&A, 2006.
- IBGE. **Roraima: panorama**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>. Acesso em: 15 dez. 2025.
- LACAN, Jacques. **Éqits: a selection**. Londres: Tavistock, 1977.
- MOTA-RIBEIRO, Silvana. **Como analisar imagens?** Video Workshop - 5 jul 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=BjaBhOVF5tg>. Acesso em: 15 dez. 2025
- MOTA-RIBEIRO, Silvana. **Retratos de mulher: construções sociais e representações visuais do feminino**. Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM E II IBÉRICO – Volume III. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior, 2005, pp. 657-666. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/a1778acd-78da-4546-8046-1c60808be0bd>. Acesso em: 01 abr. 2026.
- SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart;

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso y poder**. Barcelona: Editorial GEDISA. 2009.

VAN DIJK, Teun A. Semántica del discurso e ideología. **Revista Discurso & Sociedad**, Vol 2. 2008. Disponível em: <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Van%20Dijk.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025

VELA, Norah Gamboa. Construção da imagem do migrante venezuelano na mídia de Roraima. **Textos e Debates**, Boa Vista, vol.27, n.01, p. 99-142, jan./jun. 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 14. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2014. p. 7-72.

MAGISTÉRIO INDÍGENA: LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE NO AMOOKO IISANTAN

José Ângelo Almeida Ferreira¹

INTRODUÇÃO

A formação de professores indígenas configura-se como campo estratégico para o fortalecimento da Educação Escolar específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue, conforme asseguram as Legislações educacionais vigentes (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Assim, os programas de formação em nível de Magistério Indígena surgem não apenas como espaço de qualificação profissional, mas como campo de afirmação identitária e fortalecimento linguístico, como aponta Apalai (2024, p. 100) ao descrever sobre a necessidade de “formação dos professores indígenas, para ensinar em línguas indígenas, como de garantir o fortalecimento e proteção”.

Em Roraima², o Magistério Indígena Amooko Iinsantan, resultado da mobilização política dos povos Ingarikó, Macuxi e Patamona da etnoregião Ingarikó WîiTîpî, sistematiza práticas pedagógicas escolares e epistemologias indígenas (PP Magistério), consiste em uma proposta formativa comprometida com as realidades socioculturais e linguísticas das comunidades atendidas.

¹ Professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa do quadro efetivo da Secretaria de Educação de Roraima. Especialista em Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística (UERR). Mestre em Educação (UERR). Doutorando em Letras (UFRR).

² Dispositivos Legais como a Lei Estadual de Roraima nº 1.008 (Governo do Estado de Roraima, 2015) e a Resolução CNE/CEB nº 05 (Secretaria Estadual de Educação de Roraima, 2012) na seção II, artigo 19, asseguraram a formação, a profissionalização e o concurso público específico para professores indígenas do Estado.

É destinado à formação de professores para atuarem nos Anos Iniciais da Educação Básica da Educação Escolar Indígena.

A Língua, Cultura e Identidade na formação pedagógica para professores indígenas se constitui neste texto como cerne analítico, pois partimos de uma concepção crítica de linguagem que a universalização do conceito ocidental de “língua” e compreende as práticas linguísticas indígenas como fenômenos socioculturais dinâmicos, os quais são atravessados por relações de poder e processos identitários (Rajagopalan, 1998; Franchetto, 2020).

Nessa perspectiva, a língua indígena é elemento crucial para os Povos Indígenas por conter vitalidade e ser considerada como fundamental para a identidade indígena (Apalai, 2024), ao mesmo tempo em que é defendida como espaço de memória, pertencimento e resistência, fundamental para a transmissão intergeracional de saberes e para o fortalecimento da identidade coletiva (Câmara Jr., 1955; Aikhenvald, 2015). A cultura, por sua vez, neste estudo é concebida como processo contínuo de significação, construído nas práticas sociais e discursivas, e não como um conjunto fixo de traços tradicionais (Maher, 2006; 2007).

O presente trabalho possui o objetivo de analisar de que modo o Magistério Indígena Amooko Iinsantan contribui para a construção profissional e identitária do professor indígena, considerando as práticas formativas desenvolvidas, a valorização das línguas indígenas e o diálogo intercultural estabelecido no processo educativo.

A elaboração deste estudo foi motivada pela vivência e acompanhamento das atividades formativas desenvolvidas no Magistério Indígena Amooko Iinsantan, bem como pela necessidade de ampliar as reflexões acadêmicas acerca da formação de professores indígenas em Roraima. Considerando os desafios contemporâneos relacionados à valorização das línguas indígenas, ao fortalecimento das identidades étnicas e à consolidação de práticas pedagógicas interculturais, torna-se relevante compreender de que maneira os processos formativos contribuem para a construção profissional e sociocultural dos

docentes indígenas. Nesse contexto, o presente trabalho busca evidenciar experiências, saberes e percepções dos cursistas, colaborando para o fortalecimento dos debates sobre Educação Escolar Indígena e políticas de formação docente culturalmente situadas.

A organização textual apresenta 4 distintos momentos. O primeiro se concentra na contextualização histórica e política da formação, destacando origem e implementação no Estado de Roraima. Em seguida, há descrições da caracterização do território e da Comunidade Indígenas Monte Moriá I, local compreendido como espaço coletivo para a formação docente. No terceiro momento, dispõem-se as discussões teóricas sobre Língua, Cultura e Identidade, sendo o texto baseado em perspectivas críticas e interculturais que problematizam as concepções hegemônicas de linguagem e evidenciam a língua indígena como lugar de memória e pertencimento. A seguir conta a descrição da metodologia empregada, alinhada a abordagem qualitativa.

Por fim, consta uma análise a respeito da construção profissional-pedagógica do professor indígena, com vistas a evidenciar o Magistério como espaço de formação identitária, formação linguística e compromisso educacional, onde a prática docente se consolida como ação educativa e política.

O MAGISTÉRIO INDÍGENA AMOOKO IISANTAN

Implementação do Curso e Instituição Mantenedora

O Projeto Magistério Indígena “**AMOOKO IISANTAN**”³ é resultante da luta política do Povo Ingarikó e surgiu da necessidade de formação inicial e continuada para os professores

³Amooko Iisantan é o nome do grande líder da Comunidade Indígena Serra do Sol. A denominação no Programa de formação de professores é uma homenagem por ter sido o primeiro líder do povo Ingarikó, defendendo seu povo e seu território.

Na figura abaixo, pode-se visualizar as comunidades atendidas pelo Magistério.

Região Ingauro - witi Tipi

M. Guaraná Guaraná M. Taboara

Legenda

1. M. Guaraná
2. M. Guaraná
3. M. Guaraná
4. M. Guaraná
5. M. Guaraná
6. M. Guaraná
7. M. Guaraná
8. M. Guaraná
9. M. Guaraná
10. M. Guaraná
11. M. Guaraná
12. M. Guaraná
13. M. Guaraná
14. M. Guaraná
15. M. Guaraná
16. M. Guaraná
17. M. Guaraná
18. M. Guaraná
19. M. Guaraná
20. M. Guaraná

Legenda

1. M. Guaraná
2. M. Guaraná
3. M. Guaraná
4. M. Guaraná
5. M. Guaraná
6. M. Guaraná
7. M. Guaraná
8. M. Guaraná
9. M. Guaraná
10. M. Guaraná
11. M. Guaraná
12. M. Guaraná
13. M. Guaraná
14. M. Guaraná
15. M. Guaraná
16. M. Guaraná
17. M. Guaraná
18. M. Guaraná
19. M. Guaraná
20. M. Guaraná

prof. Leonardo Francisco S. Ingauro

O mapa “Região Ingarikó – Wîi Tîpî” apresenta a representação territorial das Comunidades Indígenas localizadas na área de abrangência do Magistério Indígena, ao norte de Roraima, próxima a tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana. O mapa evidencia elementos gráficos e socioterritoriais que possuem relevância para a organização espacial indígena, destacando referências como o Monte Roraima, o Monte Caburá, a fronteira e os principais Rios da Região.

Todos esses elementos funcionam como marcos territoriais e identitários, revelando a relação histórica e cultural dos Povos Indígenas como espaço ocupado.

A legenda identifica as distintas comunidades distribuídas ao longo de todo o território, entre elas, Monte Moriá I, Pedra Preta, Manalai e Serra do Sol, evidenciando a ampla dispersão territorial e a forte relação entre as comunidades. Além disso, o mapa apresenta relevância pedagógica e política ao delimitar os espaços vinculados à formação docente indígena. Nesse sentido, o mapa pode ser compreendido como uma expressão de cartografia social indígena, já que foi construída a partir de conhecimentos locais, memória coletiva e das formas próprias de percepção e organização território.

O Curso Magistério Indígena Amooko Iinsantan é ofertado pela Secretaria de Educação e Desportos do Estado de Roraima – SEED/RR, por meio da Divisão de Educação Escolar Indígena – DIEEI/SEED e Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR, e executado pela Escola de Formação de Professores de Boa Vista, Instituição, última, criada pela Portaria Normativa nº 23/SEED/GAB, de 18 de dezembro de 2024.

O Magistério é ofertado de forma presencial, preferencialmente, na Escola Municipal Indígena Cicero Canuto de Lima, localizada na Comunidade Indígena Monte Moriá I, Uiramutã, podendo ser ofertado, também, na Escola de Formação de professores de Boa Vista, situada no prédio do CEFORR, Município de Boa Vista. De modo atender a diversidade linguística étnica e linguística tão presente em sala de aula na Região das Serras, o CEFORR garante a oferta de Educação com características específicas e diferenciais aos Povos Originários que residem naquela Região e, também, cumprido de acordo com aquilo que é preconizado pela atual Legislação vigente, pois de acordo com Maher (2006),

[...] os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua

comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito (Maher, 2006, p.25).

Ante o exposto, a autora nos chama a atenção para o fato de que ao ingressar nos Magistérios, muitos desses professores já estão a atuar em sala de aula, entretanto, com trajetórias escolares marcadas por interrupções, desigualdades ou acesso limitado à educação formal e, principalmente, dificuldades, como as da Professora Laudnéia da Silva, ao relatar “tristeza, doenças e fome” (Laudneia *et al*, 2023, p. 39).

Logo, a formação no Magistério não está restrita apenas à formação pedagógica e didática, ele busca suprir uma lacuna deixada pela escolarização básica, com vista ao fortalecimento dos conhecimentos gerais necessários para o exercício docente. O Magistério objetiva a formação plena do Professor Indígena para trabalhar em suas comunidades. Exemplo é a disciplina de Introdução à Linguística, espaço valioso para discussões a respeito da língua e afirmações de identidade dentro de sala de aula.

Dada a importância dessas competências discursivas, o Professor André Sobral Ese’ruma descreve que esse “[...] registro da língua e da memória cultural e coletiva dos povos indígenas é vital para eles” (Ese’ruma; Camargo; Pontes, 2020, p. 30).

A disciplina mencionada é bem importante para a formação dos professores indígenas, pois quando em exercício docente, é papel da escola ampliar as formas de comunicação em língua portuguesa do alunado para que eles possam se comunicar em novas situações e para isso, tornam-se necessários domínios básicos de habilidades linguísticas, pois de acordo com o RCNEI (1998),

Outra função da escola é desenvolver nos alunos a competência necessária para que eles possam entender e falar sobre os novos conhecimentos introduzidos pelo próprio sistema escolar. Essa competência oral deverá ser desenvolvida inicialmente em língua indígena, se essa for a primeira língua dos alunos, ou, caso contrário, em língua portuguesa (RCNEI, 1998, p. 124).

As teorias pedagógicas aliadas às práxis desenvolvidas no Magistério Amooko estão para destacar que aprender, de fato, não é apenas decorar conteúdos, mas ser capaz de compreendê-los, explicá-los e discuti-los oralmente. Profissionalizar o docente indígena é, também, desenvolver capacidades linguísticas e cognitivas que lhe permitam, enquanto cursista, participar ativamente de práticas discursivas.

Por fim, a grade curricular do Magistério Amooko se sistematiza a saberes pedagógicos, conteúdos de distintas áreas de conhecimentos e fundamentos legais da educação, bem como componentes específicos relacionados às línguas, histórias e modos de vida dos Povos Indígenas presentes nas Serras da Terra Indígena Raposa/Serra do Sol. Cabe mencionar que a composição curricular do Magistério, é decorrência, justamente, da necessidade de integração da formação profissional, valorização dos saberes indígenas e consolidação da escolarização formal (Maher, 2006).

A Comunidade Indígena Monte Moriá I

Lugar de magias e encantos que se configuram como cerne da vida social, espiritual e cosmológica daquele lugar, a qual se manifesta através de lendas locais, como a mãe dos ventos e seus assobios, ou nas narrativas de seres mitológicos, como a lenda de *Uruu'peru*⁴, que da grota de seu peito, no meio das Serras, dá a água aos habitantes. Essas são apenas algumas das muitas lendas ancestrais que não são apenas elementos com mera simbologia de folclore, mas agem como sistemas complexos de conhecimento que orienta a relação entre os habitantes de Monte Moriá I, a natureza e o mundo espiritual, de forma a atribuir sentidos às práticas do dia-a-dia, às normas de convivência e às formas de cuidado com o território conquistado.

⁴ Uruu'peru, em Língua Portuguesa, significa Dragão – Bicho Grande.

Relatos desses habitantes contam que no ano de 1952, época de gafanhotos vindos do Caracanã, o indígena Amooko Tacambé e sua família encontraram, em uma mata dentro das serras, um bom lugar para morar. Lá era um ótimo lugar para viver, pois havia caça em abundância. Amooko Tacambé tinha um filho e ele se chamava Alexandre⁵. Após o falecimento de Tacambé, Alexandre se mudou de sua antiga casa, que ficava em cima da serra, e construiu uma nova às margens do Rio Uilan (Ailã).

Os moradores relatam que o nome da comunidade tem origem a partir de um mal-entendido: Num primeiro momento, Alexandre nomeou o local em sua língua materna, o Macuxi, língua predominante no local, como *Wî Morî* (Monte Bom em Língua Portuguesa). Ao ouvir esse nome, o Pastor da Assembleia de Deus, Pastor Eliseu Feitosa Alencar, lembrou-se do Monte Moriá, conhecido Monte Bíblico. Hoje, o local é conhecido como Comunidade Indígena Monte Moriá I.

A Comunidade, fundada por Juscelino Joaquim Macuxi, sendo ele Tuxaua por 25 anos (ALERR, 2025, p. 10), está localizada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Município de Uiramutã, a 402 km de Boa Vista e 12 da sede Municipal. A Comunidade possui uma Unidade Básica de Saúde Indígena (UBSI) e, ao lado, um alojamento para a equipe de saúde. A energia é gerada por motor e ligada somente uma vez ao dia.

De acordo com os moradores, a Comunidade possui cerca de 85 famílias, com aproximadamente 480 pessoas. Eles afirmam que a grande maioria dos habitantes são descendentes de Alexandre, Damião e Bonfim. Com o aumento populacional, foi construída uma Escola maior, com 08 salas de aulas, 01 secretaria, 01 sala para os professores, 05 banheiros e uma copa.

A Escola foi criada pelo Decreto de nº. 055/2007, de 04 de Abril de 2007, Decreto que “Cria Escolas Municipais que se

⁵ O Magistério Indígena Amooko Iinsantan é assim batizado em homenagem a Alexandre. Iinsandan é uma tradução aproximada de Alexandre em Língua Macuxi.

encontram em atividade desde o ano de 2004”, que no Art. 1º descreve: “Ficam criadas as Escolas Municipais Indígenas no Município de Uiramutã: ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA CÍCERO CANUTO DE LIMA, localizada na Comunidade Indígena do Monte Moriá 1; [...]”. A Instituição de Ensino, em dias atuais, oferta apenas Educação Infantil (1º e 2º período) e Ensino Fundamental Anos Iniciais-I e Anos Finais-II, funcionando nos períodos da manhã e tarde.

LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE NO AMOOKO IINSANTAN

A linguagem sempre existiu, está na origem de tudo (Franchetto, 2020).

A compreensão das relações entre língua, cultura e identidade se constitui como elemento fundamental para analisar os processos de formação docente desenvolvidos no Magistério Indígena Amooko Iinsantan. Essas três dimensões encontram-se profundamente articuladas nas experiências educativas dos povos indígenas, influenciando modos de pertencimento, produção de conhecimentos e construção de práticas pedagógicas. Assim, esta seção tem como objetivo discutir os conceitos de língua, cultura e identidade a partir de perspectivas críticas da Linguística e da Antropologia, buscando compreender como tais elementos se manifestam na formação dos professores indígenas e contribuem para o fortalecimento das línguas originárias, dos saberes tradicionais e das identidades coletivas dos povos Ingarikó, Macuxi e Patamona.

Franchetto (2020, pág. 35) problematiza o termo “língua” como um constructo ideológico ocidental, que nem sempre se aplica às concepções indígenas de linguagem e fala. Essa é uma crítica da autora quanto a aplicação universal do conceito ocidental de “língua” a todas as realidades linguísticas no mundo, especialmente às indígenas. Em muitas línguas ameríndias, noções de língua não se dividem em categorias fechadas como

“língua oficial” versus “dialeto”, problemática levantada também por Rajagopalan (1998, p. 24) quando descreve os critérios formais e funcionais como

[...] insuficientes quando se trata de distinguir uma língua de outra, especialmente se elas forem faladas em áreas geograficamente contíguas ou, pior ainda, em áreas indiscriminadamente disseminadas uma na outra.

Esse é um ponto muito importante de discussão linguística aqui. Em Monte Moriá I, entre seus habitantes, se fala predominantemente na Língua Macuxi, e em menores graus, Ingarikó e Patamona (todas da Família Karib). Logo, é bem possível se deparar com pessoas conversando em distintas línguas havendo inteligibilidade mútua entre emissor e receptor, fatos que não se circunscrevem às linhas fronteiriças impostas pelo poder público municipal ou estadual.

De maneira a causar reflexão com maior consistência sobre a diversidade linguística presente no Magistério em contraposição das definições linguísticas sustentadas por perspectivas de visão hegemônica da Língua Portuguesa, faz-se necessário compreender sobre o papel desse conceito nos processos sociais de construção de identidade linguística, onde devemos considerar as relações entre línguas, usos, poder e contexto sociocultural.

A língua consiste em um fato cultural, o qual é resultado pleno das faculdades humanas e é definida a partir da utilização de sons vocais para comunicação entre pessoas de uma mesma sociedade, ou não. O texto informa que, inicialmente, esses sons são fenômenos físicos e biológicos, os quais se tornam linguagem ao adquirir valor humano quando desenvolvida a comunicação no nível superorgânico (humano) (Câmara Jr. 1955, p. 54).

De acordo com o autor “A língua só existe justamente para esse fim, não tem finalidade em si mesma. A sua função é expressar a cultura para permitir a comunicação social, pois [...] as aquisições culturais são ensinadas e transmitidas em grande parte pela língua” (Câmara Jr. 1955, p. 54). Logo, a linguagem humana se distingue por simbologia e articulações próprias, a

partir da criação de segmentos vocais que possuam significação permanente. Importante mencionar a necessidade de organização desses seguimentos em unidades mínimas, as quais se repetem e se combinam.

De maneira a considerar essa correlação entre os conceitos de língua e cultura, Câmara Jr (1955) instrui que a língua se configura como uma parte da cultura, porém, se destaca com características e estruturas autônomas. Língua quanto à forma: se constitui de elementos vocais permanentes que se combinam de múltiplas e complexas maneiras: é esta a sua FORMA, que a linguística estuda em seu funcionamento (Linguística Descritiva) (Câmara Jr. 1955, p. 54).

O autor ainda menciona que “O linguista se destaca do antropólogo” (Câmara Jr. 1955, p. 53), dada a relação dinâmica que há entre ambas, que conta com influências mútuas, porém, há destaque para a língua, já que essa tem estrutura própria e independente, fato que possibilita seu estudo de forma separada do conceito de cultura.

A língua desempenha papel fundamental como meio de comunicação, visto que é a língua que transmite e expressa cultura. A língua é parte da cultura, mas é a linguística que, como seus métodos e resultados, se propõe a elucidar problemas sociais específicos como objeto de estudo.

Portanto, a língua em face da cultura global como uma estrutura própria, que deve ser estudada em si e por si (Câmara Jr. 1955, p. 58). A língua é, em última análise, uma parte da cultura e pertence teoricamente à antropologia (Câmara Jr. 1955, p. 54). É parte da cultura e a explica até certo ponto porque a cultura é parte intrínseca da língua, dado ao fato de ser a língua o principal meio pelo o qual os valores, costumes, crenças e vida de um povo inteiro são transmitidos, expressados e moldados de geração para geração (tempo).

A cultura indígena é baseada em práticas que atravessam gerações, de pais para filhos. Cada gesto, cada canto e cada inscrição no corpo constituem expressões vivas da memória

ancestral, preservando e atualizando saberes que atravessam o tempo. Essas canções transcendem o mero som e ritmo: constituem-se como portadoras de saberes, memórias e valores que se perpetuam na transmissão intergeracional.

Cada melodia configura um ensinamento compartilhado e constantemente renovado a cada nova geração. A língua é um pilar central da identidade dos povos indígenas, é lugar de inscrição de memória (Cesar; Maher, 2018; Aikhenvald, 2015). Logo, é a língua que transmite conhecimentos, cultura e história para as gerações atuais e futuras, sendo crucial para que essas novas gerações saibam da sua existência e se reconheçam enquanto pertencentes a um povo.

Câmara Jr (1955, pág. 51) define cultura como um conjunto no qual o homem, com base em suas faculdades humanas, é capaz de correlacionar o mundo humano em contraste com o mundo físico e biológico. Eagleton (2005, p. 52) entende a cultura como um “complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico”. Para Maher (2006), a cultura é um processo contínuo de significação, constituído nas práticas sociais e discursivas. Ela se opõe à concepção essencialista e estática de cultura, compreendendo-a como um modo dinâmico de viver e construir sentidos. Nessa perspectiva, a língua é um meio de expressão cultural, e a escola deve assumir papel de mediação entre saberes locais e saberes universais. Assim, o uso de Línguas Indígenas e do Português no ambiente escolar não é apenas questão linguística, mas também política e identitária.

Maher (2007), afirma ainda a cultura como algo vivo, plural e processual, se construindo na linguagem e na interação, a qual deve ser reconhecida como espaço de resistência, criação e diálogo. A perspectiva apresentada pela autora permite compreender que a cultura não se restringe às manifestações festivas, artísticas ou cerimoniais frequentemente associadas aos povos indígenas. Ela está presente nas atividades cotidianas, nos processos de trabalho comunitário, nas relações familiares, nos

modos de ocupação do território e nas formas de transmissão dos conhecimentos tradicionais.

No contexto da formação docente indígena, reconhecer essa dimensão ampla da cultura significa compreender que os saberes produzidos na comunidade possuem valor epistemológico e pedagógico, devendo dialogar de maneira equilibrada com os conhecimentos escolares. Dessa forma, o Magistério Indígena assume papel estratégico ao possibilitar que os futuros professores articulem conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais em suas práticas educativas, fortalecendo uma educação comprometida com a realidade sociocultural das comunidades indígenas.

A Cultura Indígena em Roraima, de acordo com Santos (2012), consiste em processos históricos que são marcados por tensões entre práticas tradicionais e influências externas, fatos que tornam a formação de professores, em nível Magistério, um espaço estratégico para valorizar e ressignificar os Saberes Tradicionais e Culturais locais. Logo,

A cultura não é um suplemento decorativo, entretenimento dominical, atividade de ócio ou recreio espiritual para trabalhadores cansados, mas algo construtivo das interações cotidianas, à medida que no trabalho, no transporte e nos demais movimentos comuns se desenvolvem processos de significação. Em todos esses comportamentos estão entrelaçados a cultura e a sociedade, o material e o simbólico (Canclini, 2009, pág. 45).

Nessa conjuntura, cultura não é atividade secundária ou opcional, mas sim elemento fundamental que molda a vida diária e as interações sociais. Capacitar os futuros docentes indígenas nesse contexto implica em reconhecer a cultura não como um conteúdo complementar, mas como fundamento epistemológico que sustenta as práticas pedagógicas e fortalece os vínculos entre escola, território e comunidade.

Em diálogo com Rajagopalan (1998), compreende-se que a cultura, assim como a identidade, se constrói discursivamente e se manifesta nas práticas de linguagem que permeiam não apenas o

cotidiano escolar, mas todos os aspectos da vida social. Descreve Rajagopalan (1998):

[...] identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior fora da língua. Além disso, a construção da identidade dele depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa (Rajagopalan, 1998, pág. 41).

A formação docente baseada na cultura possibilita que o futuro professor indígena desenvolva uma consciência crítica acerca do papel da língua, dos discursos e das ideologias que atravessam o espaço educativo, especialmente frente às hierarquizações linguísticas e culturais impostas por modelos hegemônicos de escolarização.

Desse modo, a cultura atua como mediadora na construção da identidade profissional docente, permitindo que o professor se reconheça como agente social e político comprometido com a preservação e a valorização de sua língua e de seus modos próprios de conhecimento.

A partir das contribuições de Franchetto (2020), a cultura como base da formação docente pode ser analisada em diferentes escalas político-linguísticas. No plano micropolítico, ela se expressa nas práticas pedagógicas cotidianas, nos saberes orais, nos rituais e nas narrativas que orientam o processo de ensino-aprendizagem. No âmbito das macropolíticas, desafia currículos padronizados e políticas educacionais que tendem a invisibilizar as epistemologias indígenas.

Já na dimensão cosmopolítica, a centralidade da cultura na formação docente reafirma concepções próprias de mundo e de conhecimento, possibilitando uma educação intercultural que respeite a pluralidade de saberes e contribua para a consolidação de uma formação docente indígena crítica, contextualizada e culturalmente situada.

As concepções de identidade entre os povos indígenas são multifacetadas, complexas e profundamente enraizadas em suas

cosmologias, territórios e histórias. Elas diferem significativamente das noções ocidentais de identidade individual e são, em grande parte, coletivas e relacionais. Nesse sentido, a compreensão da identidade indígena no contexto roraimense exige uma abordagem teórica que considere a linguagem, a cultura e a história como dimensões indissociáveis e atravessadas por relações de poder.

O estudo de Santos (2012), ao analisar a cultura indígena de Roraima em busca de identidade, oferece um importante ponto de partida ao evidenciar que os processos identitários indígenas foram profundamente marcados pela colonização, pela evangelização e pelas políticas de integração impostas por agentes externos. Essa perspectiva permite compreender a identidade indígena não como um dado essencial ou imutável, mas como uma construção histórica e socialmente situada.

Portanto, longe de representar um passado estático, a identidade indígena contemporânea em estados de alta diversidade cultural, como Roraima, manifesta-se como um processo dinâmico de etnogênese⁶. Trata-se de um movimento contínuo de resistência, no qual os povos originários reelaboram suas tradições e protagonizam a luta por demarcações territoriais, cidadania e autodeterminação.

METODOLOGIA

A metodologia empregada neste trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa, e natureza interpretativista, com abordagem colaborativa e intercultural, desenvolvida no contexto da formação do Magistério Indígena.

⁶ Conceito disponível no site Povos Indígenas do Brasil. Etnogêneses indígenas, de autoria de José Maurício Arruti, publicado originalmente no livro *Povos Indígenas no Brasil 2001/2005*. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Etnog%C3%AAneses_ind%C3%ADgenas. Acesso: 22 mai 2026.

Os dados foram produzidos através de rodas de conversas, adotados como estratégia metodológica por favorecerem um ambiente dialógico, horizontal e culturalmente sensível, no qual os participantes se sentiam livres para compartilhar memórias, narrativas e reflexões, além de “ser um momento de descanso em relação às outras atividades” (Sakel, Everett, 2012, pág. 1, tradução nossa).

Diferentemente de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, as rodas de conversa permitiram que as falas emergissem de forma espontânea e coletiva, possibilitando que os participantes complementassem, ampliassem ou ressignificassem as falas uns dos outros, configurando um processo de construção compartilhada de sentidos.

Durante as rodas de conversa, não foram realizadas gravações de áudio ou vídeo, respeitando-se os acordos estabelecidos com os participantes e os princípios éticos de pesquisa em contextos indígenas. As informações foram registradas pelo professor-pesquisador por meio de anotações manuscritas (rascunhos) em diário de bordo, elaboradas ao longo e após os encontros (1 etapa de 15 dias e 1 última de 12 dias), contemplando expressões recorrentes, temas centrais e narrativas significativas.

Posteriormente, esses registros serviram de base para a elaboração deste trabalho, compreendidos como textos reflexivos que articulam experiências individuais e coletivas, memórias formativas e processos de construção identitária.

A análise dos dados seguiu uma perspectiva interpretativa e temática, buscando identificar recorrências discursivas relacionadas à língua, à cultura, à identidade e à formação docente indígena. O processo analítico considerou o caráter coletivo das narrativas e a natureza relacional das falas, compreendendo os memoriais como produções situadas, atravessadas por práticas socioculturais e por diferentes escalas de poder.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu compreender a formação docente indígena como um processo construído no

diálogo, na memória e na experiência compartilhada, em consonância com abordagens interculturais e decoloniais.

A CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL-PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA

A construção da identidade profissional na formação do Magistério Indígena Amooko Iinsantan constitui um processo heterogêneo, atravessando questões linguísticas (principalmente), culturais, políticas e epistemológicas que sobrepujam os modelos tradicionais de formação docente.

Conforme argumenta Rajagopalan (1998), a identidade não pode ser compreendida como um atributo fixo ou essencial, mas como uma construção discursiva e socialmente situada, permanentemente negociada nas práticas de linguagem e nas relações de poder. Nesse sentido, não podemos reduzir a identidade profissional do professor indígena à domínio técnico-pedagógico, mas construído a partir de articulação entre os saberes escolares, conhecimentos tradicionais e culturais.

A partir de Franchetto (2020), nos é permitido compreender como a construção identitária profissional do Magistério se ancora em concepções próprias de linguagem, conhecimento e mundo, as quais, não necessariamente, se alinham às categorias ocidentais de “língua”, “professor” ou “escola”.

Assim, formar-se professor indígena implica assumir uma identidade profissional que articula compromisso comunitário e responsabilidade cultural, configurando-se como um ato de resistência e afirmação frente aos processos de apagamento linguístico e cultural. Esse é um posicionamento claramente defendido pela cursista AC ao falar sobre sua decisão para cursar o Magistério.

Escolhi estudar para ajudar o meu povo. Sofremos com a falta de professores nas Escolas Indígenas. Falo isso porque a Escola onde vivo tem esta necessidade. Vem as pessoas de fora para dá aula, falta professores indígenas e para assumirmos este lugar precisamos estudar a Língua

Indígena. Essa é uma disciplina muito importante na Cultura Macuxi (Cursista AC, 2025).

Nessa perspectiva, a identidade profissional do Magistério Indígena emerge como um espaço de negociação intercultural, no qual a Língua desempenha papel crucial na produção de sentidos, na afirmação identitária e na construção de práticas pedagógicas além de possibilitar “[...] visão de futuro, em que a educação e o reconhecimento cultural são vistos como caminhos para a emancipação e o fortalecimento dos povos indígenas” (Camargo, 2020, p. 84).

Esse não é decisão subjetiva a RC. A cursista AC relata que se motivou a cursar o Magistério Indígena

Para não deixar a nossa cultura morrer, pois já raro ver pessoas que já não falam mais na nossa língua, por aprender a Língua Portuguesa. Os nomes das crianças não têm mais esse conhecimento de Língua Macuxi. Para combater a extinção da língua de meu povo, decidi me dedicar a essa formação. Acredito que irei fazer da vida do meu povo, principalmente na educação. Sei que tenho talento e força para fazer acontecer, tenho apoio do meu tuxaua e da minha comunidade e de pessoas que acreditam na mudança e a importância da Cultura Indígena (Cursista AC, 2025).

A sensibilidade das Cursistas muito diz na relação do fora para dentro. Apalai (2024, p. 24) menciona que a “Pressão de fluxo de pessoas falantes de outras línguas indígenas e não indígenas” enfraquece o bilinguismo daquela comunidade, que já sofre com o domínio da Língua Portuguesa. Logo, conhecer a própria realidade é fundamental para o professor indígena compreender a práxis pedagógica que irá desenvolver em sua comunidade.

Nas muitas conversas realizadas com as cursistas para a construção de seus Memoriais, muitos afirmam que entrar para o Magistério representa mais que estudar e ser professor (a): “Significa crescer como pessoa, fortalecer minha identidade e aprender conhecimentos que vão me acompanhar por toda minha vida” (Cursista RC, 2025), realizações pessoais que irão garantir a

“[...] vitalização, fortalecimento e valorização das línguas e culturas” (Apalai, 2024, p. 120) em sua comunidade de origem.

Câmara Jr. (1955, p. 54), descreve que devemos considerar a Língua Indígena como um pilar de extrema importância de identidade e de autoestima para os povos originários, a qual, de maneira direta, integra-se à cultura, sendo sua função expressá-la e permitir comunicação social. Dada a essa relação, a escola, e outros espaços coletivos (Malocão, Roça, Assembleias etc.), se configuram como espaços de aprendizagem da língua e cultura (Bomfim, 2017).

Em Apalai (2024, p. 112), E7 relata que essas interações linguísticas acontecem “[...] quando estamos nas roças, trabalhos domésticos e também em outros espaços de interação. Acontecem nos encontros evangélicos, visitas, também nas reuniões que acontece na minha comunidade”.

A cursista RC descreve, na prática, os descritos por Bomfim (2017) e de E7 em Apalai (2024) quando menciona sobre a “A presença da língua indígena, não só na escola, foi essencial para que a cultura não se perdesse, mostrando para nós, desde cedo, a importância de manter viva nossa identidade como povo Macuxi” (Cursista RC, 2025).

Ao mencionar a importância da língua como ato de resistência e fortalecimento para toda uma comunidade, Aikhenvald (2015) descreve que

Cada língua é um repositório de crenças, herança, história e leis tradicionais. A perda de uma língua está ligada à perda do conhecimento indígena sobre o meio ambiente, sua diversidade biológica e seus meios tradicionais de uso sustentável. A perda da língua representa um golpe para a identidade e a autoestima de um grupo étnico. (Aikhenvald, 2015, p. 1, tradução nossa).

O texto de Aikhenvald (2015) reforça sobre a valorização da língua indígena como um ensinamento marcante para a preservação cultural, de forma a garantir que ela não desapareça, mantendo viva a identidade cultural e a memória dos povos

indígenas, de maneira a preservar tradições baseadas na oralidade, veículo de comunicação arraigada na ancestralidade do povo. Tal menção é descrita com afincio pela Cursista AC ao descrever como aprendeu a Língua Macuxi:

Hoje eu sou falante da Língua Indígena Macuxi. Aprendi a falar a Língua Macuxi com os meus pais e avós, foram eles que me ensinaram. E aprender a fazer a escrita na língua na escola, onde o professor me ensinou e me incentivou que era importante saber falar e escrever a Língua Macuxi (Cursista AC, 2025).

Como bem descrito, quando o professor indígena é comprometido com seu Povo, e ensina sua própria língua na escola, ele mantém viva a história de um Povo Originário. É ele quem promove os primeiros contatos do aluno com a língua e cultura indígena na escola. Através de seu trabalho, o professor mantém viva a cultura e fortalece a língua (Câmara Jr. 1955; Franchetto, 2020; Bomfim, 2017). Essa é uma afirmação consolidada pela Cursista RC ao narrar que

Esse contato escolar com a língua ajudou a fortalecer ainda mais meu sentimento de pertencimento e a importância de preservar nossos conhecimentos tradicionais. O ensino da língua indígena foi fundamental para que os alunos não perdessem a cultura, mantendo vivos os aprendizados na comunidade, com nossas famílias e com nossos ancestrais. (Cursista RC, 2025).

Entretanto, o conceito ocidental muitas vezes invisibiliza práticas e saberes indígenas que não se encaixam em categorias engessadas da escola da cidade, ressaltando a necessidade de uma abordagem epistemológica que considere as ontologias linguísticas indígenas. Franchetto (2020) aponta para uma certa urgência de práticas educacionais interculturais que valorizem a diversidade linguística, bem como promovam documentação colaborativa e apoiem o fortalecimento de línguas indígenas ameaçadas.

À vista dessa problemática, emerge o seguinte relato da Cursista RC (2025) ao narrar que “A valorização da língua e cultura indígena no Magistério foi um dos ensinamentos mais marcantes: a importância de registrar e ensinar a língua para que ela não desapareça, como trabalhar com vocabulários, histórias tradicionais, cantos e narrativas antigas”. Aikhenvald (2015), descreve que produções que reflitam os diferentes gêneros linguísticos são bem valorizados por Comunidades Indígenas, como por exemplo: “[...] dicionários, livros de histórias e também cartilhas. [...] é bom ter livros com imagens como meio de orientação (Aikhenvald, 2015, p. 25, tradução nossa).

Amaral (2021, p. 186, tradução nossa) menciona que em alguns casos “materiais mais simples com usos específicos transmissão da linguagem podem ser mais úteis do que materiais mais complexos baseados em requisitos linguísticos estabelecidos”.

Para que produções didáticas atendam as especificidades que Educação Escolar Indígena precisa, é necessário sensibilidade e flexibilidade do Professor Formador, algo já prevista no Projeto Pedagógico. Os professores devem estar em constante diálogo com os cursistas, para que juntos, eles possam construir novas reflexões acerca da interculturalidade tão presente nas aulas, para que os cursistas possam idealizar suas próprias produções, suas histórias. Esse ponto é bem descrito no Projeto Pedagógico do Magistério para os Professores Formadores, pois deles, espera-se que

[...] se sensibilizem com as especificidades culturais dos professores cursistas e estejam conscientes de que participarão de um projeto de formação que visa, em última instância, a autonomia e o fortalecimento político-cultural dos povos Ingarikó, Macuxi e Patamona (PP Magistério Indígena Amooko Insantan, 2025, p. 18).

O Professor Formador, sob esse viés educacional, deve agir como um instrumento de interlocução que age entre os distintos saberes da Sociedade Indígena e aquisição de outros conhecimentos (PP Magistério Indígena Amooko Insantan, 2025).

Em consonância aos descritos no Projeto, a Cursista RC relata que

Com o avanço das aulas e dos módulos, estou aprofundando conhecimentos mais específicos, técnicas modernas de ensino, como trabalhar jogos pedagógicos, como incentivar a leitura e escrita, estratégias para melhorar a participação dos alunos. (Cursista RC, 2025).

Essa afirmação, vai de encontro com os descritos pela Cursista CA, quando nas rodas de conversa para construção dos Memoriais, disse acreditar que o “Magistério Amooko Iinsantan será fundamental na minha formação, dando-me a possibilidade de ver, ler e escrever o mundo de forma mais ampla, enriquecendo meu processo educativo” (CA, 2025).

O Magistério Amooko Iinsantan cumpre seus objetivos quando fortalece a prática docente indígena de forma a garantir ensino de qualidade, primando pelo específico, diferenciado, intercultural, bilíngue e multilíngue, da mesma forma que “[...] visa desenvolver no egresso conhecimentos e habilidades voltados para a Educação Indígena com um currículo diferenciado, que possibilite atuar em diferentes cenários interculturais em consonância com as leis de ensino e os conhecimentos do saber indígenas (PP Magistério Indígena Amooko Iinsantan, 2025, p. 30).

Ainda de acordo com o mesmo Projeto Pedagógico (2025, p. 31) “[...] o egresso deve estar preparado para atender as demandas individuais e coletivas”. Acredito que o Magistério Amooko Iinsantan cumpra com eficácia esse papel quando a Cursista RC faz o seguinte relato:

O importante é a ampliação do meu olhar como educadora. O curso me fez entender o papel social do professor indígena, sua responsabilidade com a comunidade e a importância de atuar com ética, respeito, paciência e compromisso. Aprendi que educar é um processo contínuo, que exige dedicação e sensibilidade. (Cursista RC, 2025).

Essa não é uma fala que podemos considerar como isolada. Quando nas últimas rodas de conversas para a elaboração do Memorial, a Cursista EX descreveu o Magistério como uma “experiência não apenas ampliou meu entendimento sobre as realidades e desafios enfrentados por nossas comunidades, mas também fortaleceu meu compromisso com práticas pedagógicas que valorizam a Cultura e a Língua Indígena” (EX, 2025). Já a Cursista CA, relata que, “como educadora, devo ter o compromisso de participar da construção do desenvolvimento e de uma ação educativa consciente, que promova nos alunos suas potencialidades e capacidades de criar soluções e respostas adequadas” (CA, 2025).

A Cursista EX (2025), relata que aprendeu que a “Educação Escolar Indígena tem uma proposta diferente da escola comum. Ela valoriza a cultura do Povo, respeita a Língua Materna e trabalha de acordo com a realidade da comunidade”.

A Cursista RC (2025), finaliza descrevendo que uma das maiores contribuições que o Magistério poderia lhe oferecer “foi ensinar a valorizar e compreender profundamente a Educação Escolar Indígena, mostrando que ser professora na minha comunidade vai além de ensinar, é também preservar a cultura, respeitar os saberes tradicionais e trabalhar para que as novas gerações cresçam reconhecendo sua própria identidade” (Cursista RC, 2025).

As expressões narrativas de todas as participantes desse estudo demonstram, de maneira empírica, que o Magistério Indígena Amooko linsantan age como espaço de (re) construção identitária e, de mesma forma, no fortalecimento de línguas indígenas não apenas como objeto de ensino, mas como prática social viva, apresentando com solidez, interculturalidade e decolonialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Magistério Indígena Amooko Iinsantan se consolida como espaço formativo que sobrepuja dimensões técnico-pedagógicas para formação de docentes, assumindo forte papel na construção identitária, linguística e cultural dos professores dos Povos Ingarikó, Macuxi e Patamona das Serras. Ao sistematizar práticas pedagógicas com os conhecimentos tradicionais, a formação profissional contribui de maneira direta para a formação de docentes comprometidos com suas comunidades, tornando-os capazes de reconhecer a Escola Indígena como espaço não mais apenas educacional, mas como território político e epistemológico, onde a educação se constrói como prática de resistência, afirmação linguística e cultural em modo coletivo.

Na análise das narrativas produzidas ao longo das etapas da formação, é demonstrado que a Língua Indígena ocupa elevada importância no processo formativo, não apenas como componente da grade curricular, mas como centralidade de identidade e autoestima dos indígenas das Serras. O fortalecimento linguístico dessas línguas, promovido na formação, mostra-se como fundamental para a preservação de memórias coletivas, transmissão de saberes passados e apagamento linguístico.

Nesse sentido, ensinar e aprender a Língua Indígena, também nas escolas, se configura como ato político, fato que reafirma pertencimentos e epistemologias próprias, visto que a valorização dessa complexa relação contribui para formar sujeitos capazes de interagir entre mundos e culturas.

O Magistério Indígena, ao valorizar a língua, cultura e o território como fundamentos de práticas pedagógicas, reafirma a Educação Escolar Indígena como um direito coletivo (BRASIL, 1988) e como caminho para autonomia, a partir de valorização dos saberes tradicionais e a construção de uma educação que seja socialmente referenciada e comprometida com a rica diversidade dos Povos Indígenas das Serras.

Por fim, estudo busca contribuir, de modo positivo, para futuros debates acadêmicos e educacionais ao desvelar que a formação profissional docente de professores indígenas deva estar ancorada em propostas que sejam interculturais, bilíngues/multilíngues e culturalmente situadas, as quais sejam capazes de prover diálogos com as realidades locais e as demandas político-educacionais dos Povos Indígenas.

REFERÊNCIAS

- AIKHENVALD, Alexandra Y. **The Art of Grammar**. First edition. Oxford University Press Published, 2015.
- AMARAL, Luiz. Como os linguistas podem apoiar os esforços de revitalização de linguagem no contexto brasileiro? **Revista Linguística**. Rio de Janeiro | volume 17 | número 2 | pág. 175 - 193 | maio - atrás. 2021.
- APALAI, Amiakare. Levantamento Sociolinguística Bona: Parque Indígena do Tumucumaque. Orientador: Eduardo Alves Vasconcelos. 2024. 129 f. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024.
- BONFIM, Anari Braz. Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó. **Revista Linguística** / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 13, n.1 jan de 2017, p. 303-327. ISSN 2238-975X 1. [<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl>].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº9.394/1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** – RCNEI. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMARGO, Sonia Regina. O impacto do PROFLIND no contexto do mestrado profissional em linguística e línguas indígenas por meio das análises das vivências de alunos egressos / Sonia Regina Camargo. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade

Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas – PROFLLIND, 2024.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e**

desconectados: mapas da interculturalidade. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

ESE'RUMA, Sobral André. CAMARGO, Leila Maria. PONTES, S. C. Língua (gem), memória ancestral e sabedoria indígena: o valor da língua para o povo Macuxi. In: SILVEIRA, S. A. D.; SILVEIRA, E. D.; COSTA, I. C. (orgs.) Professores indígenas (livro eletrônico): **memórias de vida, relatos de experiências com a educação diferenciada no Estado de Roraima**: volume I. Vários autores. 1ª. Ed. Boa Vista: UERR Edições, 2020.

FERREIRA, José Ângelo Almeida. (2020). Magistério indígena Tamí'kan: Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR): uma análise de conteúdo (**Dissertação de Mestrado**). Boa Vista: Universidade Estadual de Roraima. 89p.

FRANCHETTO, Bruna. Língua (s): cosmopolíticas, micropolíticas, macropolíticas. **Campos – Revista de Antropologia**. 21 (1), 21-36. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/70519>. Acesso em: 09 jan 2026.

LAUDNÉIA, Silva. FERREIRA, José Ângelo Almeida. SOUSA, Francisca Angêla de Oliveira. Minha vida de estudante indígena: Memórias como batalhadora Indígena. In: SILVEIRA, S. A. D.; SILVEIRA, E. D.; COSTA, I. C. (orgs.) Professores indígenas (livro eletrônico): **memórias de vida, relatos de experiências com a educação diferenciada no Estado de Roraima**: volume II. Vários autores. 1ª. Ed. Boa Vista: UERR Edições, 2023.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In KLEIMAN, Ângela B. & Marilda C. Cavalcanti (orgs.). 2007. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 360 p.

MATTOSO CAMARA JR, J. (1955). Língua e Cultura. **Revista Letras**, 4. <https://doi.org/10.5380/rel.v4i0.20046>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/20046>. Acesso em: 07 jan 2026.

ORÇO, C. L. ORÇO, J. P. A formação de professores indígenas no Brasil. **Unoesc & Ciência ACHS**, v. 8, n. 2, p. 135-142, jul./dez. 2017. Recuperado de <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/15860>. Acesso em: 01 set 2025.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade na linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI (Ed.) **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. Pág. 21-40.

SANTOS, Valdemir Filef dos. *Cultura Indígena de Roraima em busca de identidade. Examãpaku — Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais*, v. 5, n. 1, 2012. DOI: 10.18227/1983-9065ex.v5i1.1449. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/examapaku/issue/view/100>. Acesso em: 08 jan 2026.

O LUGAR FEMININO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE PROPAGANDAS DE MATERIAIS DE LIMPEZA

Amanda Xavier Vasconcelos¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo da história o retrato da mulher foi representado de muitas formas distintas. Nas sociedades nômades, homens e mulheres tinham o mesmo grau de influência sob as decisões do grupo de caçadores e colhedores. Esse grau de influência começou a mudar com o desenvolvimento da agricultura e com a acumulação de recursos, assim, essa balança que antes mantinha-se equilibrada, passou a pender para um lado, o lado de quem tem mais poder para tomar decisões. Iniciado o discurso de que mulheres são frágeis e, por consequência, mais fracas, a dominação masculina começou a pesar mais sob os ombros femininos. Os espaços femininos foram extremamente delimitados e a mulher foi considerada uma ameaça, sinônimo de pecado, um ser imbecil, socialmente incapaz, infantil, bruxa, donzela e dona de casa.

Com o desenvolvimento do que hoje conhecemos como sistema capitalista, o ideal patriarcal tornou-se ainda mais evidente, não somente por mudar as relações comerciais já estabelecidas durante o período feudal, mas principalmente por modificar por completo a representação e significância feminina em todo o processo de trabalho. Os trabalhos exercidos pelas mulheres dentro de suas casas passaram a ser considerado um “não trabalho”, pois as responsabilidades domésticas e com a

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Bolsista CNPq.

prole seria uma função inata à mulher. Seu trabalho foi invisibilizado e desvalorizado também fora de casa, já que as funções destinadas para as mulheres eram, em sua grande maioria, relacionadas ao doméstico e, quando conseguiam ser pagas pelas suas atividades, a remuneração era baixíssima.

Tal representação feminina reverbera até a modernidade, em que o local doméstico ainda é considerado o lugar da mulher. Contudo, com a emergência do movimento feminista, muitos questionamentos e transformações ocorreram no decorrer do tempo. Hoje, ao nos depararmos com a enxurrada de anúncios e propagandas publicitárias que chegam a nós por meio de diversos veículos, temos a possibilidade de questionarmos discursos que se perpetuaram como verdades absolutas durante muito tempo. Em virtude disso, propomos nesta pesquisa alguns questionamentos que nos conduziram ao *corpus* de pesquisa, tais como “Você, mulher, alguma vez em toda a sua vida, já se perguntou o porquê de, dentre as opções para meninas, os brinquedos serem bonecas que precisavam trocar de fralda e kits completos de utensílios para cozinha?”, “Já se questionou por qual motivo as propagandas de produtos de limpeza muitas das vezes falam diretamente com você ‘dona de casa’?”

A partir de tais questionamentos, objetivamos identificar como os discursos disseminados em campanhas publicitárias de materiais de limpeza podem/são usados para reforçar ou desconstruir estereótipos que compõem a construção identitária feminina. Para tanto, embasamos esta pesquisa no campo da Análise de Discurso de linha francesa para tratarmos sobre as formações discursivas (Pêcheux, 2009) as quais cada campanha se filia; para ampliarmos as discussões sobre gênero a partir do conceito de feminismo da diferença (Buarque de Hollanda, 2018); e para explanarmos uma contextualização histórica sobre a construção social do lugar da mulher (Federici, 2017). No mais, pautamos esta pesquisa sob o viés do pensamento decolonial com o intuito de viabilizar o entendimento da relação entre a

construção social feminina e a decorrencia do movimento feminista como dispositivo de transformação social.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO LUGAR SOCIAL DA MULHER

O que entendemos por lugar social da mulher vem sendo construído socialmente ao longo de séculos e mais séculos. Desde os tempos mais primórdios, ainda com as sociedades coletoras, as mulheres desempenhavam funções primordiais para a manutenção da subsistência, não havendo tanta distinção entre homens e mulheres, já que ambos desenvolviam atividades com o intuito de manterem-se vivos. Contudo, com o desenvolvimento da agricultura e o acúmulo de recursos, as desigualdades entre homens e mulheres passou a existir. Com as constantes invasões nos plantios e a iminência de conflitos corporais, os homens assumiram o lugar de liderança, já que, em caso de conflitos, eles tinham maior possibilidade de sucesso, o que de certa maneira ocasionou o início de um discurso que vem ecoando até os dias de hoje.

Durante o período feudal, as mulheres já se encontravam sujeitas a um sistema patriarcal, em que respondiam obrigatoriamente à figura masculina, fosse o pai, marido ou senhor feudal. As atividades realizadas pelas mulheres no sistema feudal não se diferenciavam socialmente, ou seja, o trabalho desenvolvido por mulheres tinha o mesmo valor social do masculino, o que mudou com o desenvolvimento do que hoje conhecemos como capitalismo (Federici, 2017). O declínio do feudalismo como sistema econômico e o apogeu do mais novo sistema capitalista culminou nas sucessivas perdas de direitos femininos, que incluía não ter mais poder sob o seu próprio corpo, uma vez que o controle de reprodução praticadas por muitas mulheres passou a ser visto com maus olhos pelas instituições vigentes, uma verdadeira ameaça econômica e social. O período da caça às bruxas deixou evidente que qualquer pessoa, principalmente tratando-se de mulheres, que se colocassem contra

a hegemonia da igreja e do sistema seriam brutalmente punidos por seus atos de revolta.

Em resposta às revoltas promovidas pelos movimentos heréticos, uma política sexual foi instaurada, em que segundo Federici (2017) praticamente descriminalizava o estupro, que passou a ser cometido em grupos contra mulheres, principalmente jovens pobres. Com isso, a posição social da mulher ficou ainda mais precária no sistema capitalista, suas atividades que outrora eram de grande relevância, foram reduzidas à invisibilidade, tendo em vista que tais funções, as domésticas, eram colocadas como a vocação feminina, tal qual o casamento.

Assim, a exclusão feminina dos postos de trabalho remunerados foi usada como instrumento, não apenas para limitar as mulheres ao trabalho reprodutivo, mas obrigá-las a essa condição, como demonstra Federici (2017):

i) o desenvolvimento de uma nova divisão sexual do trabalho; ii) a construção de uma nova ordem patriarcal, baseada na exclusão das mulheres do trabalho assalariado e em sua subordinação aos homens; iii) a mecanização do corpo proletário e sua transformação, no caso das mulheres, em uma máquina de produção de novas trabalhadoras (Federici, 2017, p. 26).

Com isso, o corpo feminino passou a assumir um caráter inteiramente econômico, em que este deveria trabalhar em função da ascensão do Estado. Seu trabalho tornou-se a personificação das novas terras comunais, sendo considerado um bem comum, natural e que todos podiam e tinham direito de usar, a nova ordem patriarcal já estava estabelecida.

O percurso histórico aqui apresentado, se faz importante para essa discussão, pois é apenas revisitando a história, que temos a possibilidade de entender certas representações atribuídas às mulheres, tais quais a louca, a imbecil, a rebelde, a domada e, por fim, a domesticada. Todas essas representações foram usadas para embasar a justificativa do lugar social atribuído às mulheres ao longo do tempo, não coincidentemente

essa “justificativa” de representar a mulher em um lugar de fragilidade abre o precedente de que, por isso, ela não poderia responder por si mesma, tornando o seu lugar social em um estado perpétuo de assujeitamento e subordinação.

Contudo, esse lugar social de subordinação feminina vem sendo questionado, assim como os questionamentos que norteiam esta pesquisa, estes também se inserem em um pensamento feminista e decolonial, em que interpelam as relações de poder estabelecidas, com o objetivo de romper com paradigmas mantidos pelo sistema patriarcal. Por tal motivo, adotamos como dispositivo teórico as bases do movimento feminista, não apenas aquele que “[...] nasceu branco, europeu e com cara burguesa” (Silva, 2022, p.170), mas principalmente aquele que emergiu das necessidades particulares de cada grupo de mulheres, pois as causas defendidas por uma mulher branca da elite, que em sua primazia clamava por maior participação na vida pública, acesso ao mercado de trabalho e direito ao voto, entram em conflito com a realidade vivida por tantas mulheres não brancas, já que, por exemplo, para as mulheres negras o trabalho sempre foi uma realidade. Em um contexto brasileiro, ainda que o voto tenha sido conquistado por todas as mulheres em 1932, não havendo uma distinção de raça, a condicionalidade da alfabetização como um requisito básico para poder votar impôs barreiras severas, principalmente para mulheres negras e pobres, que há menos de 50 anos haviam se livrado das correntes da escravidão através da abolição de 13 de maio de 1888.

Assim, a proposta apresentada pelo feminismo da diferença mostra que ao continuarmos a abordar o feminismo a partir de uma perspectiva eurocentrada não só é insuficiente, como também acaba por reforçar a lógica colonial quando ignora outras realidades que coexistem nesse espaço de luta e resistência. Apresentado pela pesquisadora Heloísa Buarque de Hollanda, referência nos estudos feministas da América Latina, o feminismo da diferença é desenvolvido justamente com base na onda da interseccionalidade feminista, em que as discussões ultrapassam o

binarismo colonial entre homem *vs.* mulher, pautando questões de raça, classe e sexualidade (Buarque de Hollanda, 2018).

Tal cenário, é apenas um exemplo de como as pautas feministas, ainda que comunguem do mesmo ideal pelos direitos femininos, as particularidades de cada grupo devem ser levadas em consideração, assim, Buarque de Hollanda (2018) evidencia as categorias do que ela nomeia como feminismo da diferença:

feminismo negro (questões de gênero, raça, classe); feminismo indígena (território, cultura, direito de ser e direito ao corpo); feminismo asiático – mulheres descendentes de imigrantes da Ásia (deslocamentos, raça, gênero, etnia, classe, capacidades físicas e/ou mentais); transfeminismo (cisgeneridade, o que é ser mulher, gênero e sociedade, pessoas trans, o que é o corpo); feminismo lésbico (fazer política, criar conhecimento, produzir cultura); feminismo radical (rechaço ao patriarcado, abolição do conceito de gênero, sexo como posição de casta, se apõe à prostituição, à pornografia) e feminismo protestante (entrada das mulheres em posição de sacerdócio) (Apud Silva, 2022, p. 171).

A partir dessa contextualização, você deve se questionar qual a relação que o conceito abordado pelo feminismo da diferença tem com os discursos reproduzidos em propagandas de materiais de limpeza? Reservo a resposta desse questionamento por ora, pois poderemos observar de maneira didática a construção de uma resposta mais palpável ao longo do desenvolvimento da análise do *corpus*, retornaremos com esse questionamento nas considerações finais deste artigo.

Por fim, tratamos a análise discursiva do *corpus* na perspectiva dos estudos de análise do discurso de linha francesa, desenvolvida por Michel Pêcheux na França, em meados dos anos 60. Nesse campo, focamos nossos olhares para o conceito de Formação Discursiva (FD) que, segundo Pêcheux (2009, p. 149), se caracteriza por ser “algo fala’ (ça parle) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas”. Ou seja, todo dizer filia-se a um saber discursivo que é construído e trazido ao primeiro plano por meio da ação da ideologia e do inconsciente. Assim, o interdiscurso,

outro conceito basilar na AD francesa, aciona as possibilidades das formações ideológicas que compõem as formações discursivas, delimitando o que pode e deve ser dito em uma conjuntura. Consequentemente, a percepção do sentido de um discurso varia conforme a formação ideológica com a qual ele é associado em uma dada formação discursiva. Vale ressaltar que tais formações discursivas estão intimamente relacionadas as suas condições de produção, valendo-se tanto do sentido estrito de enunciação (quem fala, para quem fala, o local e o período histórico), quanto o contexto sócio-histórico e ideológico no qual está inserido.

Adentramos na seção analítica deste artigo para observarmos como tais conceitos ganham corporeidade dentro do discurso disseminado em campanhas publicitárias.

A DONA DE CASA: A PERPETUAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E A RESSIGNIFICAÇÃO DISCURSIVA

Iniciamos a discussão analítica deste artigo apresentando duas propagandas de lava-roupas da marca OMO, tais propagandas são datadas no ano de 1999 e 2020, a seguir:

Propaganda 1: OMO a melhor solução (1999)



Fonte: Propagandas históricas.com.br



Use o poder do sOMOs

Fonte: OMO Brasil

Em contextualização, é importante salientarmos que o objeto aqui adotado como *corpus* de análise tratam-se de produtos que são apresentados através do gênero textual anúncio publicitário que, por sua vez, “serve para divulgar produtos, serviços e empresas para determinado público-alvo, estimulando-o a realizar uma ação”³, que nesse caso, trata-se da ação de comprar o produto. Nesta análise, propomo-nos mostrar como os discursos disseminados em campanhas publicitárias de materiais de limpeza podem/são usados para reforçar ou desconstruir estereótipos que compõem a construção identitária feminina.

A propaganda 1, intitulada *OMO a melhor solução*, compõe-se discursivamente através do apelo “diferentes mulheres, diferentes máquinas: a melhor solução”. Essa propaganda nos chamou atenção, pois, além do discurso escrito textualmente, podemos perceber que o anúncio evidencia a *persona* de duas mulheres que

² Propaganda é veiculada em formato de vídeo, disponível no canal do youtube OMO Brasil: Use o poder do sOMOs.

³ Texto retirado da matéria “Anúncio publicitário de A a Z: o que é, tipos, características e como fazer”. Disponível em:
<https://www.rdstation.com/blog/agencias/anuncio-publicitario/>

aparentemente possuem rotinas relativamente diferentes, já que a mulher posicionada à esquerda na imagem assume um estilo mais casual, tendenciosamente atribuído à “dona de casa”. Do outro lado, à direita, a mulher apresenta um estilo de vestuário profissional, em que o uso de uma camisa social aciona a referência de um ambiente corporativo. Ou seja, o apelo acionado pela campanha publicitária enuncia o discurso de que, seja qual for a rotina vivenciada pelas mulheres, o produto da marca OMO é a melhor solução para facilitar a vida feminina em todos os casos. Quando mobilizadas as condições de produção da propaganda da OMO, lembramos que o contexto nacional era ainda de grande euforia e mudanças. Pouco tempo após a redemocratização de um país que vivenciou anos de ditadura e repressão militar, o mercado de trabalho apresentava uma crescente participação feminina “[...]algumas ocupações foram responsáveis por grande aumento da atividade feminina. Dentre elas, destacam a de conta-própria no comércio de mercadorias [...], a de domésticas com e sem carteira na prestação de serviços” (Scorzafave e Menezes-Filho, 2001, p.446). Muito embora a faceta profissional das mulheres estivesse a pleno vapor de desenvolvimento nesse período, os trabalhos femininos ainda eram essencialmente domésticos, marcado fortemente pelas disparidades salariais. É exatamente a partir dessas condições de produção que o discurso evocado pela propaganda 1 se desenvolve, tendo em vista que ela é atravessada por interdiscursos articulados de formações ideológicas ao apresentar-nos duas mulheres diferentes, mas que compartilham o mesmo estereótipo. O discurso enunciado aciona formações discursivas estruturadas sob o ideal do sistema patriarcal, em que colocam as mulheres como um ser essencialmente doméstico.

Tal discurso reforça o estereótipo de que o cuidado com a casa, a prole e o marido são responsabilidades inerentes à mulher, já que tais atividades são tidas como “vocalização” dela. A propaganda 1 demonstra também que, mesmo que a mulher desempenhe funções profissionais assim como os homens, ainda

cabe a ela as funções domésticas, fazendo com que haja o acúmulo de atividades desempenhadas pelas mulheres, uma vez que seu trabalho dentro de casa, por ser uma “vocação”, é considerado um “não-trabalho”, desvalorizando-o e invisibilizando-o. Em virtude desse discurso, podemos entender que esse anúncio até pode não ser direcionado apenas para mulheres, mas a mulher é certamente o público-alvo que o enunciador pretende alcançar.

Em contraste à propaganda 1, a segunda propaganda é veiculada através de vídeo, disseminada principalmente em redes sociais. A propaganda 2, surge de um contexto de transformação e reformulação de certos lugares e funções sociais. Com as recorrentes mudanças, ocasionadas principalmente pela ascensão do movimento feminista no século XXI e com o uso massivo das redes sociais como meio de comunicação e comercialização, a campanha publicitária dos produtos OMO, intitulada *poder do sOMOs* é produzida a partir da percepção dessa mudança de lugares, em que a sequência discursiva acionada como apelo na campanha direciona os produtos OMO não apenas para o público feminino, mas para todos, independentemente de raça e gênero. Além disso, a campanha também coloca em enunciação discursiva temas como a colaboração doméstica e a sustentabilidade, como podemos ver nos *frames* a seguir:

Propaganda 2: *frame* 0:17 segundos



Fonte: OMO Brasil

Propaganda 2: *frame 0:34 segundos*



Fonte: OMO Brasil

Com relação à colaboração doméstica, a campanha do sOMOs aciona interdiscursos diferentes do evidenciado na propaganda 1 principalmente pela modificação das condições de produção do discurso, já que esta procura se distanciar da formação discursiva machista que, inserida em um sistema patriarcal, coloca as mulheres como únicas responsáveis pelos afazeres domésticos. Em virtude disso, a propaganda 2 procura filiar-se a uma formação discursiva que tende para o pensamento transformado pelo movimento feminista, em que se retira a mulher desse lugar de subjugação, pois a típica representação feminina de “dona de casa” vem sendo desconstruída e reformulada, não cabendo apenas à mulher a preocupação com a casa. O discurso que se enuncia agora é o que todos da casa devem se preocupar e são responsáveis por essas atividades, o que, de certa forma, tensiona a relação entre a real identidade da mulher moderna e a identidade feminina que se ancora em uma visão estereotipada, construída historicamente. Podemos ver a seguir essa mudança discursiva sobre a colaboração doméstica em frames da propaganda 2:

Propaganda 2: *frame 0:38 segundos*



Fonte: OMO Brasil

Propaganda 2: *frame 0:23 segundos*



Fonte: OMO Brasil

Para tanto, ao fazermos o comparativo entre os discursos enunciados em cada propaganda, podemos observar que a transformação discursiva presente em cada campanha ocorreu em virtude de dois fatores. O primeiro fator é o próprio tempo, já que as campanhas publicitárias possuem uma diferença significativa de cerca de 20 anos, o que nos leva a considerá-lo em virtude do tempo ser “[...] uma categoria complexa que dá sentido aos acontecimentos naturais e sociais (Elias, 1997 apud Aderaldo; Aquino; Severiano, 2020, p.367), indicando como este pode ter sido um fator crucial na mudança de discurso com relação ao lugar social da mulher. Outro fator que consideramos como justificativa de mudança discursiva é a ascensão do movimento feminista, principalmente ao que tange as particularidades de cada grupo feminino que, mesmo lutando por demandas diferentes, eram colocadas no mesmo lugar, o lugar que é

destinado às mulheres por supostamente estas terem uma inclinação natural, a vocação como dona de casa. É verdade que esse lugar aciona referenciais diferentes a depender de qual mulher está sendo posta nele, porém, é importante ressaltarmos que independentemente de raça, classe ou sexualidade todas as mulheres são impactadas com as vigências desses estereótipos, sejam em maior ou menor grau.

Ademais, é importante evidenciarmos que ao mesmo tempo em que a mudança discursiva que acontece na veiculação dessas propagandas deve-se às contínuas discussões e lutas dos movimentos feministas, e digo ‘movimentos’ justamente por conta da pluralidade de pautas de cada linha, esse mesmo discurso é cooptado pela indústria da limpeza com a finalidade de transformá-lo em bem de consumo. Com isso, podemos observar a ação do capitalismo incorporando o discurso de crítica produzidos pelo feminismo como a mais nova maneira de adquirir capital, como evidenciado por Nancy Fraser (2019, p.36) “o capitalismo se refaz periodicamente em momentos de ruptura histórica, em parte recuperando as críticas antes dirigidas contra ele” fazendo com que esse discurso que, primordialmente, foi pensado como pauta emancipatória acabe sendo ressignificado de modo a cooperar com a manutenção da hegemonia vigente e com as práticas mercantis do sistema capitalista.

A verdade é que o percurso nos mostra que o lugar da mulher permanece sendo um território em disputa, e as propagandas publicitárias são um dos palcos mais reveladores dessa batalha silenciosa e constante pelo sentido, principalmente pelo fato de estarem em constante adaptação de mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrarmos esta análise, retomamos a pergunta que nos guiou desde o início: como os discursos publicitários de materiais de limpeza atuam na construção do lugar social da mulher? A travessia pela história, pela teoria e pelos dois anúncios da marca de produtos de limpeza OMO nos permite afirmar que esses discursos não são meros reflexos de uma realidade, mas, sim, práticas que constituem sentidos e posições sociais. Eles estão inseridos profundamente nas formações ideológicas de seu tempo, funcionando como arenas onde estereótipos são naturalizados ou contestados.

A comparação entre as campanhas de 1999 e de 2020 revela um deslocamento significativo na formação discursiva hegemônica mantida pelo sistema patriarcal. O anúncio de 1999, mesmo ao tentar dialogar com uma mulher que trabalha fora, não rompe com a associação fundamental entre feminilidade e cuidado doméstico. Ele opera dentro de uma lógica patriarcal que admite a mulher no espaço público, desde que ela continue a gerir, sozinha e como “vocação”, o espaço privado. Já a campanha “Poder do sOMOs” (2020) explicita uma tentativa de filiar-se a uma nova ordem discursiva, marcada pelos avanços do movimento feminista. Ao endereçar seu apelo a “todos”, ao invés de apenas à “dona de casa”, e ao tematizar a colaboração, ela busca desnaturalizar a responsabilidade exclusiva da mulher pelo lar. Este contraste evidencia que o sentido de “ser mulher” e de “trabalho doméstico” não é fixo; ele é disputado, resignificado e varia conforme a conjuntura histórica e as forças ideológicas em jogo.

Contudo, a adoção do feminismo da diferença como lente analítica nos conduz a ir além dessa aparente mudança. Ela nos força a perguntar: essa nova narrativa de colaboração interpela todas as mulheres da mesma forma? A resposta, encontrada no cruzamento com nossa revisão histórica, é negativa. A desconstrução do estereótipo da “dona de casa universal” é um avanço crucial, mas ela acaba por mascarar outras desigualdades.

A mulher retratada na colaboração doméstica idealizada ainda pode ser, frequentemente, uma figura com certa estabilidade econômica e uma estrutura familiar específica. As condições materiais que historicamente obrigaram, sobretudo, mulheres negras, pobres e periféricas ao trabalho doméstico remunerado permanecem como um exemplo real de que o discurso publicitário progressista nem sempre alcança ou reconhece as múltiplas realidades existentes. Portanto, a análise mostra que a publicidade pode absorver e ressignificar pautas feministas, mas o faz de forma seletiva, frequentemente esvaziando-as de seu potencial transformador mais radical e interseccional.

Por fim, este trabalho procura ressaltar que a propaganda não vende apenas sabão em pó, ela vende identidades, normas e lugares sociais. A mudança observada entre 1999 e 2020 não é espontânea, ela é fruto de lutas sociais que pressionaram por ressignificações. Cabe à crítica, embasada em um pensamento decolonial, manter-se vigilante, interrogando continuamente quais sujeitos são de fato incluídos e quais permanecem à sombra nos novos discursos que se propõem a representar a “mulher moderna”. O lugar da mulher, afinal, segue sendo um território em disputa, e a publicidade é um dos palcos mais reveladores dessa batalha silenciosa e constante pelo sentido.

REFERÊNCIAS

- ADERALDO, Carlos; AQUINO, Cassio; SEVERIANO, Maria de Fátima. Aceleração, tempo social e cultura do consumo: notas sobre as (im)possibilidades no campo das experiências humanas. Cad EBAPEBR: 365–76. Fortaleza, Ceará, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395177662>.
- BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa. Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade - 1ª ed. -São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FEDERICI, Silvia. Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FRASER, Nancy. Feminismo, capitalismo e a astúcia da história. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 24-44.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. - 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2009.

SCORZAFAVE, Luiz; MENEZES-FILHO, Naércio. Participação feminina no mercado de trabalho brasileiro: evolução e determinantes. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 441-478, dez. 2001.

SILVA, Cleidimar. Feminismo da diferença. In: MATOS, Doris; LANDULFO, Cristiane (org.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

O INGLÊS E A COLONIALIDADE DISCURSIVA: UMA ANÁLISE DECOLONIAL DA AMERICANIZAÇÃO DE *ROUND 6*

Beatriz Flôr Bela de Sousa Soares¹

INTRODUÇÃO

A circulação midiática contemporânea ocorre em um contexto global marcado por profundas assimetrias de poder, nas quais línguas, saberes e produtos culturais não circulam de forma neutra ou igualitária. Nesse cenário, a centralidade dos Estados Unidos e da língua inglesa exerce papel decisivo na definição do que pode alcançar visibilidade global, sob quais formas e a partir de quais lugares de enunciação. Tal dinâmica revela a permanência da colonialidade na contemporaneidade, manifestando-se também na indústria cultural e nas plataformas de streaming.

À luz dos estudos decoloniais, especialmente a partir das contribuições de Aníbal Quijano (2014), Walter D. Mignolo e Catherine Walsh (2018), compreende-se que a modernidade ocidental se estrutura indissociavelmente à colonialidade, organizando hierarquias que atravessam não apenas a economia e a política, mas também a linguagem, o conhecimento e a produção simbólica. Nesse quadro, a hegemonia do inglês enquanto língua global deve ser entendida como parte constitutiva da Matriz Colonial de Poder (CMP), funcionando

¹ Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Formada em Letras – Português e Inglês pela UFRR (2025). Desenvolve pesquisas voltadas à análise de discursos, narrativas e produtos culturais contemporâneos por meio da semiótica.

como dispositivo de legitimação epistêmica e cultural na circulação global de produtos midiáticos.

É nesse contexto que se insere a série sul-coreana *Round 6* (2021-2025) cuja trajetória de circulação internacional oferece um campo fértil para refletir sobre os modos pelos quais produções não anglófonas são reconhecidas, reconfiguradas e, frequentemente, reapropriadas pelo centro hegemônico. Concebida inicialmente como uma crítica social situada na realidade sul-coreana, a série alcançou amplo sucesso global, especialmente no mercado estadunidense, o que desencadeou desdobramentos produtivos e discursivos que ultrapassam seu projeto original, como a extensão da narrativa para novas temporadas e a sinalização de versões e formatos derivados em língua inglesa.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a circulação midiática de *Round 6* a partir de uma perspectiva decolonial, articulada à Análise do Discurso de base semiótica. Busca-se compreender de que modo a hegemonia dos Estados Unidos e da língua inglesa se manifesta na reconfiguração do lugar de enunciação da obra, evidenciando como a americanização de produtos culturais opera como um processo discursivo de colonialidade. Para tanto, mobilizam-se os aportes teóricos dos estudos decoloniais em diálogo com os conceitos de enunciação e enunciado propostos por Fiorin, permitindo examinar não apenas as estruturas macro de poder, mas também os mecanismos discursivos concretos que organizam a produção de sentidos na cultura midiática contemporânea.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos decoloniais partem da crítica à ideia de que a modernidade europeia e ocidental representaria um processo universal, neutro e emancipatório. Walter Dignolo e Catherine Walsh demonstram que a modernidade só pode ser compreendida em articulação indissociável com a colonialidade,

entendida não como um efeito colateral do colonialismo histórico, mas como sua lógica constitutiva e persistente (Mignolo e Walsh, 2018, p. 4).

Quijano (2014) introduz o conceito de colonialidade do poder para explicar como, a partir da conquista das Américas, estruturaram-se hierarquias globais baseadas na racialização dos povos e na organização do trabalho em função do capitalismo nascente. Segundo o autor, dois eixos tornaram-se fundamentais: a classificação racial da população mundial, que institui a diferença entre conquistadores e conquistados, e a constituição de um novo sistema de controle do trabalho, articulado em torno do mercado mundial e da exploração colonial, o capitalismo. Esses eixos permanecem operantes mesmo após o fim formal do colonialismo, configurando-se como um padrão global de poder (p. 778–780).

Mignolo e Walsh aprofundam essa discussão ao propor o conceito de matriz colonial de poder (Colonial Matrix of Power ou CMP), evidenciando que a colonialidade não se limita às esferas econômica e política, mas atravessa também o saber, o ser, a linguagem, a subjetividade e a espiritualidade. Na contemporaneidade, essa matriz assume uma configuração transnacional e global, não operando exclusivamente a partir de centros europeus, mas por meio da imposição de regimes de conhecimento, línguas legítimas e formas consideradas universais de ver o mundo (2018, p. 5).

Nesse contexto, a centralidade dos Estados Unidos relaciona-se à continuidade de lógicas coloniais sob novas formas. Embora o colonialismo de povoamento norte-americano apresente especificidades históricas em relação à colonização da América Latina, Mignolo e Walsh destacam que seus padrões de extermínio, racialização, desumanização e exploração permanecem conectados às mesmas estruturas da colonialidade do poder descritas por Quijano. Trata-se, portanto, de uma colonialidade reconfigurada, que se manifesta por meio do

neoliberalismo, do capitalismo extrativista e da hegemonia cultural e linguística (ibid., p. 16).

É nesse cenário que a centralidade do inglês na circulação midiática contemporânea deve ser compreendida. Tal centralidade não decorre apenas de sua ampla difusão comunicativa, mas integra as dinâmicas de poder que sustentam a colonialidade no mundo moderno. Ao ocupar a posição de principal meio de legitimação e acesso ao circuito global de produção cultural, a língua inglesa atua como um dispositivo organizador de hierarquias linguísticas, epistêmicas e simbólicas. Assim, discutir o inglês enquanto língua global e/ou língua franca implica deslocar o olhar de uma perspectiva funcional para uma abordagem crítica, capaz de evidenciar seu papel na manutenção da Matriz Colonial de Poder.

A hegemonia do inglês no cenário global está diretamente vinculada à posição geopolítica dos Estados Unidos e à sua capacidade de definir quais produtos culturais circulem globalmente, em quais línguas e sob quais parâmetros de legitimidade. Desse modo, a circulação midiática contemporânea não apenas reflete desigualdades globais, mas as reinscreve e atualiza discursivamente.

A partir dessa leitura, autores que problematizam o estatuto do inglês na era da globalização evidenciam que seu status global não decorre de qualidades linguísticas intrínsecas, mas das relações históricas, políticas e econômicas que o sustentam.

Duarte (2018) destaca que o fortalecimento do inglês como língua global está diretamente associado ao poder econômico e político das nações anglófonas. Tal hegemonia linguística acompanha a consolidação da globalização como processo assimétrico, frequentemente compreendido como continuidade do colonialismo e do imperialismo. Conforme Duarte, a globalização passa a ser vista como “uma dominação cultural dos EUA sobre as ex-colônias europeias”, funcionando como reorganização do capitalismo global e manutenção da hegemonia estadunidense (p. 25).

Nesse cenário, o inglês atua como instrumento privilegiado dessa dominação. Produtos, serviços e meios de comunicação globais passam a operar majoritariamente em língua inglesa, reforçando sua posição hegemônica: “Esses exemplos todos reforçam a ideia hegemônica do inglês sobre as restantes línguas do mundo e os seus respectivos povos” (ibid., p. 23). A autora enfatiza ainda que o imperialismo contemporâneo se manifesta como “o domínio econômico, político e cultural de um país para com o outro”, sendo o inglês um dos principais mecanismos dessa influência (ibid., p. 44).

Nesse sentido, Siqueira (2018) problematiza a ideia amplamente difundida de que o inglês como língua franca seria uma língua neutra. Para o autor, “nenhuma língua é neutra e, por conseguinte, não existe nada neutro na língua” (p. 94), sendo equivocado tratar o inglês como um simples instrumento técnico de comunicação.

Embora reconheça que as línguas francas historicamente surgem por razões pragmáticas, comerciais, diplomáticas ou administrativas, Siqueira destaca que o inglês ocupa uma posição singular, pois sua expansão está profundamente vinculada à história do colonialismo e do imperialismo. O autor afirma que “a colonialidade da língua inglesa é inegável e se mantém robustamente representada tanto nas concepções quanto nas práticas disseminadas pelo planeta pela indústria do ELP” (p. 104).

Ainda que alguns autores defendam a ideia de um inglês desterritorializado e apropriado por diferentes comunidades linguísticas, isso não elimina as assimetrias de poder associadas à língua. Mesmo sendo “a língua franca de maior prestígio desses tempos pós-modernos”, o inglês permanece atravessado por relações coloniais históricas (ibid., p. 97).

À luz da abordagem decolonial de Walsh e Mignolo, essa tensão evidencia como o inglês funciona simultaneamente como espaço de negociação e como instrumento de manutenção da

² Ensino de Língua Inglesa.

Matriz Colonial de Poder. A imposição do inglês como meio legítimo de circulação global de saberes e produtos culturais reforça hierarquias linguísticas e epistêmicas, condicionando o reconhecimento e a legitimidade de produções oriundas de contextos não anglófonos.

Por meio dessa discussão, propõe-se compreender a colonialidade discursiva como o processo por meio do qual as relações de poder da Matriz Colonial de Poder se materializam na linguagem, na circulação midiática e na produção de sentidos. Trata-se de um mecanismo discursivo que organiza hierarquias entre línguas, culturas e lugares de enunciação, definindo quais narrativas alcançam legitimidade global e sob quais condições isso ocorre. Nesse quadro, determinadas produções culturais passam a depender da mediação de centros hegemônicos, especialmente anglófonos, para serem reconhecidas como universais, enquanto outras permanecem associadas à alteridade, ao local ou ao periférico.

A colonialidade discursiva não opera apenas no nível do conteúdo das obras, mas também nos modos de circulação, adaptação, tradução e reinscrição simbólica dos produtos culturais. Assim, a hegemonia do inglês e da indústria cultural estadunidense pode ser compreendida como parte de um processo mais amplo de controle da enunciação, no qual determinados sujeitos, línguas e referenciais culturais adquirem maior autoridade na organização dos sentidos globalmente compartilhados.

Entretanto, embora os estudos decoloniais ofereçam uma leitura consistente das estruturas macro de poder que organizam a circulação global de saberes, eles não se dedicam de modo sistemático à descrição dos mecanismos linguístico-discursivos por meio dos quais essas relações se materializam no texto. É nesse ponto que se torna produtiva a articulação com a Análise do Discurso de base semiótica, conforme desenvolvida por Fiorin (2024).

Segundo o autor, a enunciação corresponde ao ato de produção do discurso, constituindo uma instância pressuposta

pelo enunciado, entendido como o produto material desse ato (Fiorin, 2024, p. 55). Desse modo, todo enunciado carrega marcas de uma situação enunciativa específica, ainda que essa situação não esteja explicitamente tematizada no texto.

A enunciação pressupõe necessariamente uma relação entre sujeitos: um enunciador, responsável pela produção do discurso, e um enunciatário, a quem esse discurso se dirige. Essa relação não é neutra nem simétrica, pois, conforme destaca Fiorin, ao produzir um enunciado com finalidade comunicativa, o enunciador realiza um fazer persuasivo, buscando levar o enunciatário a aceitar o que é dito, enquanto este último exerce um fazer interpretativo (ibid., p. 57). Assim, a comunicação não se reduz à transmissão de informações, mas se organiza como um campo de disputa de sentidos.

Desse modo, Fiorin enfatiza que “a finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado” (ibid., p. 75). A argumentação, portanto, constitui elemento central do discurso, sendo definida como “o conjunto de procedimentos linguísticos e lógicos usados pelo enunciador para convencer o enunciatário” (ibid., p. 75). Esses procedimentos incluem escolhas lexicais, construções sintáticas, estratégias narrativas e modalizações que orientam a interpretação do texto.

Ao articular essa perspectiva com os estudos decoloniais, torna-se possível compreender a circulação midiática global não apenas como efeito de estruturas macro de poder, mas também como resultado de estratégias discursivas concretas, por meio das quais determinados lugares de enunciação são legitimados enquanto outros são silenciados ou deslocados. A centralidade do inglês e dos Estados Unidos, nesse quadro, pode ser analisada como um fenômeno enunciativo, no qual um enunciador global hegemônico constrói um enunciatário ideal alinhado a valores, referências culturais e linguísticas anglófonas.

Dessa forma, a incorporação dos conceitos de enunciação e enunciado permite examinar como a colonialidade se materializa

no discurso, evidenciando quem fala, de onde fala, para quem fala e com quais estratégias de persuasão. Essa abordagem possibilita analisar a americanização de produtos culturais não apenas como um processo econômico ou geopolítico, mas como uma reconfiguração do lugar de enunciação, em que o reconhecimento global passa a depender da mediação discursiva exercida em língua inglesa e a partir de centros de poder específicos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, com orientação teórico-discursiva. Tal escolha metodológica fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos analisados constituem processos simbólicos e discursivos, atravessados por relações históricas e estruturais de poder.

O estudo não se propõe a uma análise narrativa detalhada da série *Round 6*, tampouco à segmentação episódica ou à descrição de seus elementos ficcionais. O foco da investigação recai sobre o percurso de circulação global da obra e, de modo particular, sobre os desdobramentos discursivos associados ao anúncio de uma possível versão estadunidense, compreendidos como práticas enunciativas que evidenciam a atuação da colonialidade na cultura midiática contemporânea. O percurso metodológico organiza-se em quatro etapas complementares.

A primeira etapa consiste na delimitação do objeto de análise, compreendido não apenas como a série *Round 6* em si, mas como um fenômeno discursivo. Nessa etapa, define-se o recorte analítico centrado: (i) na concepção original da obra como produção sul-coreana de temporada única; (ii) em sua recepção e sucesso internacional, sobretudo no mercado estadunidense; e (iii) nos desdobramentos posteriores, como a extensão da narrativa para novas temporadas e o anúncio de adaptações e produtos derivados em língua inglesa.

A segunda etapa corresponde à construção do referencial teórico, fundamentado nos estudos decoloniais e na Análise do Discurso de base semiótica. Os aportes de Quijano, Mignolo e Walsh orientam a compreensão das estruturas macro de poder que organizam a circulação global de saberes, línguas e produtos culturais, especialmente por meio da Matriz Colonial de Poder. Em articulação, mobilizam-se os conceitos de enunciador e enunciatário, conforme propostos por Fiorin, com o objetivo de analisar os mecanismos discursivos por meio dos quais essas estruturas se materializam no texto midiático.

A terceira etapa consiste na análise interpretativa dos fenômenos discursivos selecionados, a partir do diálogo entre os dois eixos teóricos. Nessa fase, examinam-se elementos do contexto midiático enquanto práticas enunciativas que revelam deslocamentos do lugar de enunciação. Esses elementos são analisados à luz da colonialidade do saber e da língua, buscando identificar como a hegemonia do inglês e dos Estados Unidos se manifesta na reorganização da produção de sentidos e na construção de um enunciatário ideal alinhado ao centro anglófono.

A quarta etapa refere-se à articulação comparativa com outros exemplos da indústria cultural, como as adaptações estadunidenses de *Death Note* (2017) e *Ghost in the Shell* (2017). Esses casos não são tratados como corpus empírico principal, mas como material ilustrativo que permite evidenciar o caráter recorrente do processo de reapropriação discursiva de obras asiáticas, reforçando a leitura decolonial proposta.

Desse modo, a metodologia adotada busca tornar explícito o percurso analítico do estudo, articulando a leitura crítica das estruturas globais de poder com a descrição dos mecanismos discursivos que operam na circulação midiática contemporânea. A análise privilegia a interpretação dos sentidos e das posições de enunciação em disputa, compreendendo a cultura midiática como um espaço não neutro, marcado por assimetrias linguísticas, simbólicas e epistemológicas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A série *Round 6* (*Squid Game*), dirigida por Hwang Dong-hyuk, teve sua primeira temporada exibida em 2021, a segunda em 2024 e a terceira em 2025, consolidando-se como um dos maiores fenômenos midiáticos globais da plataforma Netflix. Produzida originalmente na Coreia do Sul, a obra tem como título original *오징어 게임* (*Ojing-eo Geim*), cuja tradução literal é *Jogo da Lula*, referência direta a um jogo infantil tradicional sul-coreano que corresponde ao sexto e último round do jogo mortal apresentado na narrativa, elemento que motivou a adaptação do título para *Round 6* na versão brasileira.

Concebida inicialmente como uma série de temporada única, *Squid Game* (figura 1) foi pensada por seu diretor como uma crítica às desigualdades sociais, ao endividamento estrutural e à precarização da vida no contexto específico da sociedade sul-coreana, ainda que tais problemáticas encontrem ressonância em outras realidades globais. No entanto, o sucesso internacional da produção, especialmente nos Estados Unidos, reconfigurou sua trajetória narrativa e produtiva, deslocando progressivamente o eixo de enunciação da obra e abrindo espaço para desdobramentos que extrapolam o contexto local originalmente proposto.

Figura 1 - pôster promocional de Round 6



Fonte: Divulgação/Netflix

A análise da circulação global de *Round 6* exige, inicialmente, a consideração da posição específica ocupada pela Coreia do Sul no mundo moderno/colonial. Diferentemente de países historicamente localizados no Sul Global, a Coreia do Sul passou, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, por um intenso processo de industrialização e crescimento econômico, consolidando-se como uma economia altamente desenvolvida. Embora, até os anos 70, pudesse ser situada em condições próximas às de países periféricos, sua ascensão econômica posterior e sua inserção estratégica no cenário geopolítico internacional a afastam dessa classificação.

Esse processo de desenvolvimento, contudo, não ocorreu de forma autônoma ou desvinculada das dinâmicas globais de poder. Ao contrário, a posição sul-coreana foi profundamente moldada

por sua articulação com os Estados Unidos, especialmente no contexto da Guerra Fria. A presença militar norte-americana, o alinhamento político e econômico e a inserção do país em cadeias globais de produção revelam uma relação assimétrica, na qual a soberania nacional se constrói em diálogo constante, e frequentemente subordinado, à hegemonia estadunidense. Assim, embora a Coreia do Sul não possa ser compreendida como parte do Sul Global nos moldes clássicos, tampouco ocupa o lugar de enunciação hegemônico do Norte Global.

É nesse entre-lugar que *Round 6* se insere enquanto produto cultural. A série foi concebida, em sua origem, como uma narrativa situada, voltada à crítica das desigualdades sociais, do endividamento, da precarização do trabalho e da lógica competitiva extrema presentes na sociedade sul-coreana. Ainda que tais problemas encontrem paralelos em diferentes contextos globais, o enunciado da série é marcadamente local: suas referências culturais, seus códigos sociais e sua crítica estrutural emergem de uma experiência histórica e social específica.

Essa dimensão local manifesta-se, de maneira significativa, na própria escolha dos jogos infantis tradicionais coreanos que estruturam a narrativa. Os jogos apresentados em *Round 6* possuem origem em práticas comunitárias historicamente vinculadas à cultura popular coreana, associadas a festivais coletivos, sociabilidade e preservação cultural. Mais do que simples brincadeiras infantis, tais jogos carregam valores ligados à coletividade, à cooperação, à competição e à organização social, refletindo aspectos históricos da sociedade sul-coreana.

Historicamente, muitos desses jogos desempenhavam funções que ultrapassavam o entretenimento, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades físicas, estratégicas e comunitárias. Além disso, variam conforme gênero, idade e posição social, evidenciando formas específicas de organização cultural. Jogos como o *Ddakji* (딱지), presente logo no início da série, remetem diretamente a práticas populares disseminadas entre as classes comuns, que evocam memórias coletivas

profundamente enraizadas na experiência social coreana. Desse modo, os jogos não operam apenas como dispositivos narrativos universais de suspense ou competição, mas como marcas enunciativas de uma experiência cultural situada.

No entanto, o sucesso internacional da série, sobretudo no mercado estadunidense, desencadeou um processo de reconfiguração de seu percurso narrativo e produtivo. A decisão de estender a obra para novas temporadas, contrariando o projeto inicial de encerramento, revela como a lógica da indústria cultural global se impõe sobre a autonomia criativa local. Mais do que responder a demandas narrativas internas, essa expansão atende às exigências de um mercado global centrado nos Estados Unidos, que passa a reivindicar o controle do lugar de enunciação da obra.

À luz da Matriz Colonial de Poder, esse enunciado local passa a ser reconfigurado quando sua circulação global é mediada por plataformas sediadas nos Estados Unidos, como é o caso da Netflix. Conforme argumentam Mignolo e Walsh, o controle da circulação de saberes e produtos culturais não se dá apenas pelo conteúdo, mas sobretudo pelo controle, isto é, pelo poder de definir sob quais parâmetros algo pode ser reconhecido como global, legítimo e universal.

A partir da perspectiva da Análise do Discurso proposta por Fiorin, esse deslocamento pode ser compreendido como uma mudança no lugar de enunciação. Embora o enunciado de *Round 6* permaneça, em sua materialidade narrativa, vinculado à Coreia do Sul, a enunciação passa a ser progressivamente capturada por um enunciador global hegemônico. Esse enunciador, associado aos centros de poder estadunidenses, reconstrói o produto cultural de modo a alinhar sua circulação, expansão e continuidade a lógicas mercadológicas, linguísticas e simbólicas próprias do espaço anglófono.

A decisão de estender *Round 6* para além de sua concepção original de apenas uma temporada pode ser interpretada, nesse sentido, não apenas como resposta ao êxito comercial da obra, mas como resultado de uma lógica de persuasão discursiva

própria da indústria cultural global. O enunciador hegemônico, ao reconhecer o potencial de circulação da narrativa, redefine seu horizonte interpretativo, deslocando-a de uma crítica social situada para uma franquia serializável, expansível e passível de reterritorialização. Esse movimento implica a reconfiguração do lugar de enunciação da obra, que passa a ser progressivamente orientada por expectativas globais alinhadas ao centro anglófono de poder.

Tal processo se torna ainda mais evidente com as sinalizações explícitas de uma possível versão estadunidense da série, sugerida ao final da terceira temporada pela aparição da atriz australiana, Cate Blanchett (figura 2), na cidade de Los Angeles, como recrutadora. Esse gesto discursivo não funciona apenas como recurso narrativo, mas como marca enunciativa de deslocamento: indica que, para que o sucesso sul-coreano se consolide plenamente no circuito global, ele precisa ser reinscrito a partir do espaço considerado legítimo de reprodução cultural. Nesse quadro, os Estados Unidos emergem como o lugar autorizado de recontar a história, agora mediada pela língua inglesa, entendida como língua franca/global.

Figura 2 - Cate Blanchett como recrutadora



Fonte: Blackwelder, People.com

Além do anúncio de uma possível adaptação estadunidense de *Round 6*, a produção de formatos derivados voltados especificamente ao público norte-americano, como o reality show *Round 6: O Desafio* (figura 3), que já conta com duas temporadas, reforça essa lógica de apropriação e reorganização discursiva. Essas versões não se limitam a expandir o universo da série, mas operam uma resignificação de seus sentidos, deslocando a crítica social originalmente ancorada na realidade sul-coreana para um formato espetacularizado, alinhado às convenções midiáticas e aos valores do mercado estadunidense.

Figura 3 - Pôster promocional do Reality



Fonte: Divulgação/Netflix

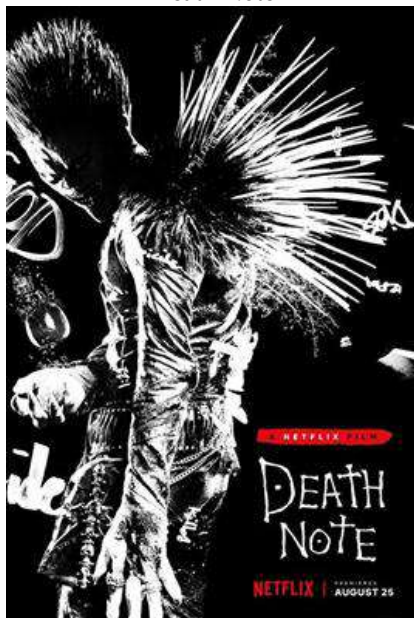
Nesse processo, a narrativa deixa de ser apenas uma produção bem-sucedida oriunda de um contexto não anglófono e passa a ser reordenada segundo parâmetros estéticos, linguísticos e epistemológicos definidos pelo centro hegemônico. A multiplicação de versões estadunidenses evidencia, portanto, que o reconhecimento global não se completa no momento em que a

obra alcança visibilidade internacional, mas apenas quando ela é apropriada, traduzida e reinscrita no espaço simbólico anglófono. Assim, *Round 6* ilustra como a colonialidade opera na cultura midiática contemporânea, reafirmando hierarquias de poder por meio da redefinição dos lugares legítimos de enunciação e da centralidade da língua inglesa como mediadora do sentido.

Nesse processo, constrói-se também um enunciatório ideal. A circulação global de *Round 6* passa a privilegiar um público alinhado a valores, expectativas narrativas e referências culturais anglófonas, reforçando a centralidade do inglês como língua de legitimação. Ainda que a série continue disponível em sua língua original, o gesto de anunciar adaptações, versões derivadas e produtos correlatos em inglês evidencia que o reconhecimento pleno do sucesso ocorre quando o enunciado é apropriado pelo centro hegemônico.

Esse mecanismo não é isolado. A história recente da indústria cultural oferece inúmeros exemplos de obras asiáticas que, após alcançarem reconhecimento global, são reconfiguradas a partir de padrões estadunidenses. As adaptações de *Death Note* (2017), também produzido pela Netflix (figura 4), e *A vigilante do amanhã - Ghost in the Shell* (2017), em que a personagem principal é interpretada pela atriz estadunidense Scarlett Johansson (figura 5), ilustram esse movimento de modo emblemático: narrativas profundamente enraizadas em contextos culturais japoneses são reencenadas sob a lógica hollywoodiana, frequentemente apagando especificidades locais e reinscrevendo personagens, estéticas e sentidos em moldes anglófonos. Trata-se, novamente, de uma disputa pelo lugar de enunciação e pelo controle da produção de sentidos.

Figura 4 - pôster promocional de
Death Note



Fonte: Divulgação/Netflix

Figura 5 - pôster promocional de
Ghost in the Shell



Fonte: Divulgação/Paramount Pictures

À luz da Matriz Colonial de Poder, esses movimentos indicam que a circulação midiática global não dissolve hierarquias, mas as rearticula. Mesmo quando produções não anglófonas alcançam sucesso internacional, esse êxito é frequentemente seguido por processos de reapropriação que reafirmam o controle da enunciação por parte dos Estados Unidos e da língua inglesa. Trata-se de uma dinâmica em que a diferença cultural é tolerada, mas apenas até o ponto em que não ameaça a centralidade epistêmica do Norte Global.

Desse modo, *Round 6* exemplifica como o inglês, enquanto língua global, reforça lógicas de colonialidade na circulação midiática contemporânea. A americanização da série não se apresenta como mera estratégia de expansão de público, mas como mecanismo de manutenção da hegemonia cultural e linguística estadunidense, um processo de colonialidade discursiva. Mesmo diante de uma produção oriunda de um país

economicamente desenvolvido, a soberania simbólica permanece concentrada em quem detém o poder de enunciar, reproduzir e legitimar narrativas no sistema moderno/colonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a circulação global da série *Round 6* a partir de uma articulação entre os estudos decoloniais e a Análise do Discurso de base semiótica. Ao mobilizar os aportes de Quijano, Mignolo e Walsh, em diálogo com os conceitos de enunciação e enunciado propostos por Fiorin, foi possível compreender que a americanização da obra não se reduz a uma estratégia mercadológica, mas se configura como um processo discursivo atravessado pela colonialidade.

A análise evidenciou que, embora a Coreia do Sul não se enquadre no Sul Global nos moldes clássicos, sua inserção no sistema moderno/colonial permanece marcada por relações assimétricas, especialmente em função de sua articulação histórica e geopolítica com os Estados Unidos. Nesse entre-lugar, *Round 6* emerge como uma narrativa inicialmente situada, voltada à crítica de desigualdades sociais locais, mas que, diante do sucesso internacional, sobretudo no mercado estadunidense, tem seu lugar de enunciação progressivamente deslocado e reconfigurado.

À luz da perspectiva discursiva, observou-se que a extensão da série, a sinalização de versões estadunidenses e a produção de formatos derivados em língua inglesa revelam como o reconhecimento global passa a depender da reinscrição do enunciado no espaço simbólico anglófono. Assim, a americanização de *Round 6* constitui um caso exemplar de colonialidade discursiva, no qual a língua inglesa, enquanto língua global, opera como dispositivo central de legitimação, reafirmando hierarquias e concentrando a soberania enunciativa nos centros hegemônicos do sistema moderno/colonial.

REFERÊNCIAS

- A VIGILANTE do amanhã: Ghost in the Shell. Direção: Rupert Sanders. Produção: Avi Arad e Steven Paul. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2017. Filme (106 min).
- BLACKWELDER, Carson. **Oscar Winner Makes Surprise Cameo in “Squid Game” Series Finale as Show’s Creator Praises Their “Unmatched Charisma”**. Disponível em: <<https://people.com/squid-game-series-finale-netflix-cate-blanchett-makes-surprise-cameo-11762804>>. Acesso em: 25 jan. 2026.
- DEATH note. Direção: Adam Wingard. Produção: Roy Lee, Dan Lin, Jason Hoffs e Masi Oka. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2017. Streaming (101 min).
- DUARTE, Roseane Kellen dos Santos. **O Inglês como instrumento do imperialismo: língua global e o processo de alienação**. Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2018.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos da Análise do Discurso**. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2024.
- LONGARAY, Elisabete Andrade; LIMA, Marília dos Santos. **OS VÁRIOS NOMES DO INGLÊS NA ERA GLOBAL**. Revista do Gelne, Piauí, v.12, n.1, 2010, p. 38-53.
- MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 777-832. Disponível em: <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>>. Acesso em: 21 de jan. de 2026.
- ROSA, Natalie. **Relembre o final de Round 6 antes de ver a temporada 2 na Netflix**. TecMundo: Tudo sobre Tecnologia, Entretenimento, Ciência e Games. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/600258-relembre-o->

[final-de-round-6-antes-de-ver-a-temporada-2-na-netflix.htm>](#).

Acesso em: 24 jan. 2026.

ROUND 6. Direção: Hwang Dong-hyuk. Produção: Kim Ji-yeon e Hwang Dong-hyuk. Coreia do Sul: Siren Pictures, 2021. Série [streaming].

SIQUEIRA, Sávio. **Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes**. Línguas&Letras, v. 19, n. 44, 2018.

INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE DE RELATOS DOCENTES EM RORAIMA

Karla Danielle Matos Menezes King¹
Juliani Corrêa Berlezi²

DE ONDE PARTIMOS: A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR INTERCULTURAL E DECOLONIAL

Pensar a educação hoje exige coragem para inovar e sensibilidade para compreender que estamos diante de um processo de transição iniciado há alguns anos e que ainda se desenrola, desafiando estruturas, métodos e concepções tradicionais de ensino que têm se expandido pelo país e provocado debates sobre o papel da escola e sobre os sentidos que atribuímos hoje à educação. A professora Candau (2008) nos explica que estamos vivenciando uma *mudança de época* que requer de nós, educadoras(es), um olhar otimista e comprometido com o futuro, capaz de enxergar nas dificuldades possibilidades de reinvenção. É preciso determinação para enfrentar os desafios impostos por discursos que buscam afastar dos contextos educativos temas como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, homofobia e racismo, chegando, inclusive, à tentativa de criminalizar ou denunciar professores que abordam essas questões em sala de aula (Candau, 2020). Tal enfrentamento exige, sobretudo, disposição ética e

¹ Graduada e Mestra em Letras pela UFRR. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo IFES. Professora do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado de Roraima.

² Aluna do Mestrado em Letras pela UFRR. Graduada em Letras - Espanhol e Especialista em Docência da Língua Espanhola pelo IFRR. Professora do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado de Roraima.

política para contribuir com uma educação justa, democrática e sensível às transformações do nosso tempo.

Para construirmos um modelo de educação revolucionário e emancipador, na nossa perspectiva, buscamos partir de uma ótica [intercultural e] decolonizada de educação, que não omita os saberes tidos socialmente como hegemônicos, mas que também dê voz a outras narrativas desprivilegiadas e, por vezes, apagadas da nossa construção sócio-histórica (Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022, p. 154).

Para avançar rumo a uma educação emancipadora precisamos reconhecer que a colonialidade não está apenas nos conteúdos que ensinamos, mas nas estruturas que organizam o próprio ato educativo: nos critérios de validação do conhecimento, nos modos de avaliar, nas linguagens legitimadas e até nas expectativas que nutrimos sobre nossos estudantes. Assim, quando propomos uma prática decolonizada, não se trata de “um conteúdo a ser estudado, mas um projeto de enfrentamento a todas as formas de opressão colonial que nos violentam quotidianamente” (Landulfo, 2022, p. 101).

É nesse gesto de desnaturalização, que desestabiliza certezas, confronta privilégios epistemológicos e convoca o docente a uma postura ético-política, que a docência se configura como um território de rupturas. Nessa perspectiva, enquanto educadoras, nos colocamos de forma intencional e crítica, comprometidas com a visibilização das diferenças que atravessam e constituem nossas salas de aula e acreditamos que, aliadas à decolonialidade e à interculturalidade, podemos repensar o ensino de línguas e a própria função da escola em contextos marcados pela diversidade. É preciso reconhecer não apenas a coexistência de diferentes culturas, mas também compreender os espaços de encontro, diálogo e negociação que se constituem entre elas.

[A interculturalidade] permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que foram submetidos estes conhecimentos. Assim,

alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais [...] (Walsh, 2009a, p. 25).

Dessa forma, a interculturalidade - não como uma “tendência multicultural³ que se isenta de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador” (Fleuri, 2017, p. 177) - convida o professor a olhar para o outro com empatia, reconhecendo que ensinar é também aprender com as diferenças e aprender a viver com as diferenças não significa que “as pessoas apagam seus vínculos quando se deslocam” (Cox; Peterson, 2008, p. 36). Assim, ao adotar essa perspectiva, buscamos compreender as práticas docentes em Roraima e também contribuir para promoção de uma educação que acolha, valorize e legitime as múltiplas vozes que compõem o cenário escolar fronteiriço, como o de Roraima.

Somos professoras de línguas - inglês e espanhol - e partimos da premissa de que todo professor também deve ser pesquisador, como tão bem defendeu Paulo Freire e, em diálogo com ele, também reafirma Alexandre Cadilhe:

a atitude decolonial no campo da pesquisa em educação linguística traduz-se [...] no engajamento do(a) pesquisador(a) no compromisso com a justiça social, contra as colonialidades dos modos de poder, ser e saber, ao construir uma interação eticamente responsável no mundo social com qual deve estar encharcado [...] que as experiências em educação (e eu acrescentaria: de pesquisas em educação) não devem ser simplesmente transpostas de um contexto para outro, mas sim reinventadas, num exercício em que se aprende e pesquisa-se *com* e não somente *sobre* (Cadilhe, 2024, p. 108).

³ Esta realidade explicita o caráter polissêmico da expressão educação intercultural, muitas vezes reduzida à mera visibilização de diversos grupos socioculturais, assumindo um enfoque exclusivamente descritivo e turístico, não questionando as relações de poder presentes nas interações entre os diferentes grupos socioculturais, reforçando assim relações assimétricas entre grupos, processos de legitimação da inferiorização e estereótipos estigmatizantes em relação a diversos sujeitos sociais (Candau, 2020, p. 680).

Fazemos essa afirmação com propriedade, pois a experiência no mestrado transformou profundamente nossa prática docente. Desde então, passamos a olhar para o cotidiano escolar por meio de uma nova lente: a da pesquisa *com* e, a partir dela, nossas condutas em sala de aula nunca mais foram as mesmas. Hoje, compreendemos que o ensino não é apenas transmissão de saberes, mas é um espaço de reflexão crítica e compromisso ético com a justiça educacional.

[...] o(a) professor(a) de línguas estrangeiras precisar tomar consciência de seu papel como sujeito(a) transformador(a), colaborando para uma educação de base intercultural e descolonial, onde predomine a convivência das diferenças que nos constituem como sujeito(a)s sociais (Paraquett; Bezerra, 2021, p. 266).

É sob esse horizonte que situamos este artigo, cujo objetivo geral é analisar relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de línguas do estado de Roraima, verificando de que maneira incorporam (ou não) perspectivas interculturais em suas ações educativas, a partir da leitura e análise crítica de produções docentes publicadas em livros de experiências escolares. Como objetivo específico, propomo-nos a examinar, em quatro obras produzidas por professores da rede pública estadual de Roraima, textos de docentes de línguas - portuguesa, espanhola e inglesa - à luz dos pressupostos da interculturalidade, interpretando suas contribuições e desafios para a formação docente em contextos de fronteira.

Para a concretização dessa proposta, selecionamos quatro obras que reúnem relatos de experiências de professores e ilustram diferentes formas de pensar o ensino em contextos fronteiriços. A primeira, *MDB: uma escola, muitas culturas, diversos saberes*⁴ (2026), surgiu a partir de um projeto de intervenção voltado ao desenvolvimento das habilidades de leitura,

⁴ Disponível em https://edicoes.uerr.edu.br/index.php/inicio/pt_BR/catalog/book/163

interpretação e escrita dos alunos da Escola Maria das Dores Brasil, em resposta a resultados negativos obtidos em uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo, mobilizando todos os professores da instituição a atuarem de forma colaborativa. A segunda obra, *Entre o acolhimento e a construção das aprendizagens: Estudantes, estudantes and students*⁵ (2025), teve origem no Programa de Formação de Professores para o Acolhimento de Migrantes (PROFAM⁶), que visa capacitar professores da rede pública para o acolhimento de alunos migrantes. A terceira, *Os Saberes do Ensinar nos Sabores do Aprender: vivências de leitura e escrita no CEM XXXIII Fernando Grangeiro de Menezes*⁷ (2024), reúne práticas de professores da rede básica que desenvolveram projetos em diferentes formatos, mas com um propósito comum: fomentar o gosto pela leitura e pela escrita e contribuir para a formação integral dos estudantes. Por fim, a quarta obra, *A Pedagogia de Projetos na Terra de Macunaima*⁸ (2020), nasceu do encantamento da equipe da Divisão de Fortalecimento do Currículo da Secretaria de Educação e Desporto de Roraima - SEED ao visitar escolas públicas de Roraima e conhecer experiências exitosas de professores no desenvolvimento de projetos significativos. Essas obras, escritas por professores da

⁵ Disponível em <https://doi.org/10.24979/uerr.edicoes.148>

⁶ O PROFAM é um programa oferecido pela Universidade Estadual de Roraima, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEED), voltado para capacitar professores da Educação Básica a desenvolver e adaptar projetos, atividades e materiais didáticos que promovam o acolhimento linguístico dos estudantes migrantes. Entre seus objetivos, o programa busca fornecer conhecimentos básicos sobre acolhimento linguístico e ensino de línguas em contextos plurilíngues, debater questões teóricas relacionadas a esse ensino, e oportunizar reflexões sobre abordagens plurais no ensino de estudantes migrantes. Além disso, o programa visa construir uma base de dados colaborativa, elaborar projetos voltados ao plurilinguismo, adaptar materiais didáticos, avaliar continuamente os processos para ajustes necessários e desenvolver estratégias de comunicação para auxiliar no ensino de línguas.

⁷ Disponível em <https://doi.org/10.24979/uerr.edicoes.130>

⁸ Obra disponível apenas em versão impressa.

rede pública de Roraima, constituem o corpus de análise deste estudo e representam um retrato de práticas e desafios da docência em um estado marcado por sua pluralidade linguística e cultural. A partir delas, buscamos compreender as práticas que emergem do chão da escola roraimense e reafirmar a importância de pensar a docência de línguas como um ato político.

Portanto, este artigo está estruturado em três seções principais: (I) a metodologia, onde são apresentados os caminhos percorridos na pesquisa; (II) a fundamentação teórica, que aborda as perspectivas da interculturalidade e da decolonialidade, ancoradas em autores como Catherine Walsh (2009a; 2009b; 2013) e Vera Candau (2008; 2013; 2016; 2020; 2023); e, por fim, (III) a análise, na qual se discutem os dados e reflexões resultantes do estudo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se insere no campo da Linguística Aplicada de orientação crítica (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001) e adota uma abordagem interpretativista e qualitativa, por possibilitar a compreensão de práticas e significados construídos por professores de línguas em contextos fronteiriços e multiculturais. A pesquisa não pretende quantificar dados, mas interpretar sentidos e evidenciar discursos que emergem das experiências docentes, considerando o contexto social, político e educacional de Roraima.

A análise do corpus foi realizada a partir da leitura e interpretação de quatro obras que reúnem relatos de experiências pedagógicas produzidos por docentes da rede pública roraimense. Esses materiais foram selecionados por representarem as distintas perspectivas sobre o ensino de línguas na fronteira norte do Brasil, configurando-se como registros significativos de práticas educativas interculturais e decoloniais (ou não). A metodologia envolveu três etapas principais: (1) Seleção e organização do corpus, composta pelas obras: **Livro 1** - *MDB: uma escola, muitas culturas, diversos saberes* (2026); **Livro 2** -

Entre o acolhimento e a construção das aprendizagens: Estudantes, estudantes and students (2025); **Livro 3 - Os Saberes do Ensinar nos Sabores do Aprender** (2024); e **Livro 4 - A Pedagogia de Projetos na Terra de Macunáima** (2020). (2) Leitura reflexiva e categorização temática, com foco nas dimensões interculturais e decoloniais das práticas relatadas, buscando identificar como os autores compreendem o papel da escola e da docência em contextos marcados pela diversidade. (3) Interpretação crítica dos achados, à luz dos aportes teóricos de Catherine Walsh (2009a; 2009b; 2013) e Candau (2008; 2013; 2016; 2023) que fundamentam a análise das práticas como expressões de resistência, diálogo e reconstrução epistemológica no ensino de línguas.

Assim, a metodologia proposta articula teoria e prática, colocando em evidência a voz dos professores como produtores de conhecimento.

A LÍNGUA DA MINHA EDUCAÇÃO NÃO É A LÍNGUA DA MINHA CULTURA - O SENTIR/PENSAR INTERCULTURAL

Falar sobre a língua da educação e a língua da cultura é falar sobre o cotidiano das escolas de Roraima, um estado onde o mundo inteiro parece caber dentro da sala de aula. Convivemos diariamente com diferentes vozes, sotaques e formas de dizer o mundo. E, para nossa surpresa, recentemente, durante uma reunião dos círculos de cultura da Educação de Jovens e Adultos, descobrimos que também já há alunos chineses nas escolas do Bonfim⁹, reflexo da presença crescente desse grupo na região, impulsionada pelo comércio e pelo mercado financeiro em Lethen, na Guiana. Isso resume bem o que é ensinar em Roraima: um constante cruzamento de línguas, culturas e mundos que se encontram dentro da escola.

⁹ Bonfim é uma cidade gêmea localizada ao norte de Roraima e faz fronteira com a República da Guiana.

Nessa perspectiva, falar em interculturalidade, para nós, é exercício teórico, uma prática que atravessa nosso cotidiano docente. Em salas de aula mestiças, fomos aprendendo que ensinar uma língua é ensinar a dialogar entre mundos. Cada vez que projetamos percebemos que o planejamento pedagógico precisa ser flexível e sensível à todos que integram a sala de aula, permitindo que o idioma estrangeiro se torne um meio de expressão das identidades e não um instrumento de padronização. Por isso concordamos com Candau (2023, p. 34) quando explica que “a interculturalidade aponta à construção de sociedades que [...] sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente, igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais”.

A partir disso, compreender a interculturalidade passou a significar ouvir o outro em sua inteireza, reconhecer o valor do que ele traz, e criar condições para que as diferenças se tornem fontes de aprendizagem, não de exclusão. Mas ainda assim, Candau (2016, p. 804) nos chama à atenção: “no âmbito da educação escolar, é possível detectar uma sensação de impotência, de não sabermos como lidar positivamente com essas questões”. E por mais que a interculturalidade seja mencionada nos documentos que orientam a educação brasileira¹⁰, ela ainda permanece ancorada nos moldes funcionais, conforme propõe Tubino (2005), sem tensionar as estruturas sociais, as relações de poder e as desigualdades vigentes na sociedade e no contexto escolar. Esses mesmos textos pecam por raramente oferecerem caminhos concretos para que o professor transforme tal princípio em uma ação pedagógica, implicando em práticas pedagógicas transformadoras. Falta clareza sobre como fazer com que esse pensar se manifeste no planejamento, na prática cotidiana, no acolhimento linguístico e cultural dos estudantes e, sobretudo, na postura ética e relacional que define o ser e o fazer docente. Em

¹⁰ Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); entre outros.

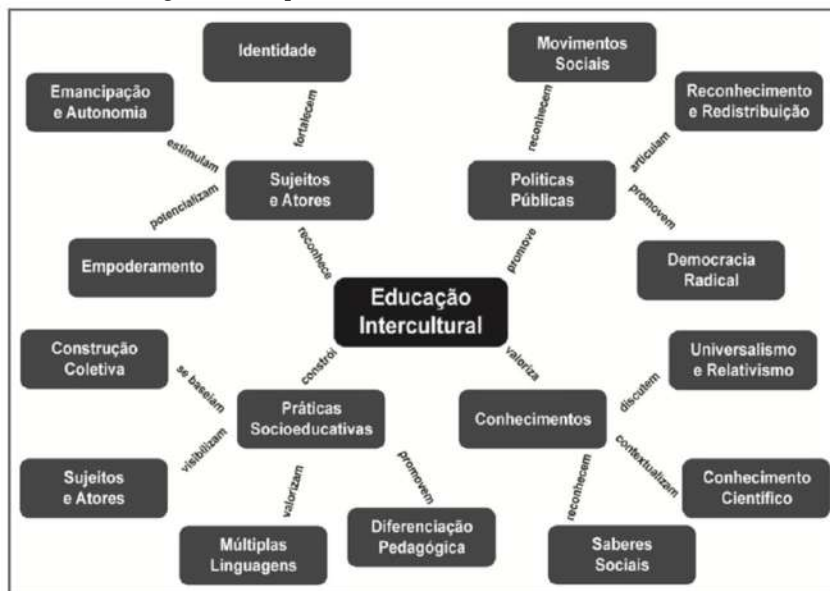
outras palavras, a interculturalidade é reconhecida como algo importante, mas pouco traduzida em práticas transformadoras; é evocada nos discursos oficiais, mas ainda distante da materialidade da sala de aula.

Quando o professor desenvolve um pensar intercultural que ultrapassa o discurso e se enraíza em sua postura cotidiana, toda a dinâmica educativa se transforma. Esse modo de ver o mundo e o outro reflete-se em todas as dimensões da prática docente: no planejamento, na escolha dos materiais, na forma de avaliar, nas interações e no acolhimento das diferenças linguísticas e culturais em sala de aula. Um educador que age movido por esse olhar cria ambientes de aprendizagem mais justos, participativos e sensíveis à pluralidade dos sujeitos. Sua prática deixa de ser apenas transmissora e passa a ser construtora de sentidos, identidades e pertencimentos. Na figura 1 a seguir, o mapa conceitual sintetiza essas implicações positivas, evidenciando como a educação intercultural articula saberes, políticas e práticas que promovem o empoderamento, a autonomia e a valorização das múltiplas linguagens e culturas no espaço escolar.

Escolhemos este gráfico porque ele representa, de maneira clara e visualmente coerente, os princípios que sustentam o pensar intercultural. A imagem além de organizar conceitos, traduz em linguagem visual a complexidade de uma perspectiva que é simultaneamente teórica, ética e prática, possibilitando compreender que a interculturalidade não se restringe a um tema ou conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mas se materializa nas relações humanas, nas atitudes cotidianas e nas decisões pedagógicas que o professor assume. Ela se expressa na forma de planejar, acolher, avaliar e dialogar com as diferenças. Ele também será um instrumento de leitura e reflexão crítica que orientará nossa análise das obras selecionadas, nos ajudando a identificar, nas práticas relatadas pelos professores de línguas de Roraima, em que medida a interculturalidade está ou não presente em suas ações educativas, seja nas estratégias de ensino, na construção de

vínculos, no acolhimento linguístico-cultural ou na postura diante da diversidade.

Figura 1 - Mapa conceitual sobre a Interculturalidade



Fonte: Candau (2010 *apud* 2023, p. 44).

É importante compreender que a Educação Intercultural não se limita a um conceito, mas constitui um processo contínuo de diálogo, reconhecimento e valorização das diferenças que formam os sujeitos e suas maneiras de existir no mundo. Trata-se de uma perspectiva que se ancora na construção coletiva do conhecimento, no empoderamento e na emancipação dos aprendizes, partindo do princípio de que toda prática educativa é, simultaneamente, uma prática social, política e ética. Pensar a partir da interculturalidade é entender que ela se concretiza quando as escolas se tornam espaços de diferenciação pedagógica, acolhimento linguístico e valorização das múltiplas linguagens e culturas. Além disso, a Educação Intercultural deve dialogar com os movimentos sociais e com as políticas públicas, promovendo reconhecimento e redistribuição, orientada por princípios de

democracia radical e justiça cognitiva, que buscam garantir a participação equitativa de todas as vozes na construção do conhecimento e da cidadania.

PRÁTICAS DOCENTES EM PERSPECTIVA: LEITURAS DE UM TERRITÓRIO EM MOVIMENTO

Nesta seção, apresentaremos a análise das práticas docentes descritas nas quatro obras que compõem o corpus deste estudo. O objetivo dessa seção é compreender como se configuram essas práticas à luz das concepções da interculturalidade e decolonialidade nas experiências pedagógicas relatadas, considerando o papel atribuído ao professor e suas escolhas didáticas.

Para a viabilizar essa análise, realizamos um mapeamento inicial dos relatos de experiência que compõem os capítulos das obras selecionadas, considerando o número total de relatos/capítulos nas publicações. Esse levantamento prévio permitiu elaborar um diagnóstico geral da presença das práticas desenvolvidas por professores de línguas (língua portuguesa, língua espanhola e língua inglesa) em cada livro, além de contribuir para a delimitação do corpus definitivo da pesquisa, conforme apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização do corpus de análise

LIVROS ANALISADOS	TOTAL DE RELATOS/CAPÍTULOS EM CADA LIVRO	RELATOS/CAPÍTULOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE	MAPEAMENTO DOS RELATOS/CAPÍTULOS:		
			PROFESSOR DE PORTUGUÊS	PROFESSOR DE ESPANHOL	PROFESSOR DE INGLÊS
LIVRO 1	15	4	2	1	1
LIVRO 2	10	7	4	2	1
LIVRO 3	17	5	3	1	1
LIVRO 4	26	8	7	1	

Fonte: autoria própria.

No **Quadro 1**, apresentamos a distribuição dos relatos/capítulos que compõem cada livro selecionado para análise. No **Livro 1**, dos 15 relatos/capítulos presentes na obra, foram analisados 4, todos produzidos por professores de línguas, sendo 2 de língua portuguesa, 1 de língua espanhola e 1 de língua inglesa. No **Livro 2**, dos 10 relatos/capítulos publicados, foram analisados 7 relatos, sendo 4 de língua portuguesa, 2 de língua espanhola e 1 de língua inglesa. No **Livro 3**, do total de 17 relatos/capítulos, foram selecionados 5 textos, dos quais 3 são de língua portuguesa, 1 de língua espanhola e 1 de língua inglesa. Já no **Livro 4**, dos 26 relatos/capítulos, foram analisados 8 relatos/capítulos: 7 com a participação do professor de língua portuguesa (sendo que um deles menciona também a colaboração do professor de espanhol) e 1 elaborado pelo professor de língua inglesa, em parceria com a língua espanhola.

Podemos observar uma participação maior de professores de língua portuguesa em comparação com os demais docentes de línguas adicionais. Essa predominância reflete aspectos estruturais e políticos das escolas representadas nas obras. A posição ocupada pela língua portuguesa pode ser entendida como resultado de uma maior carga horária do componente curricular e maior número de profissionais atuantes nessa área. Essas assimetrias não devem ser compreendidas como escolhas individuais dos docentes, mas como efeitos estruturais produzidos por políticas curriculares e linguísticas e pela hierarquização das línguas.

À luz da interculturalidade e da perspectiva decolonial proposta por Candau (2008), essa realidade educacional escancara e reproduz a lógica monocultural e homogeneizante presentes nas políticas educacionais e incorporadas nos currículos escolares. Mesmo em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural, essas estruturas políticas e educacionais persistem em hierarquizar determinadas línguas e culturas, limitando o espaço e o reconhecimento de outras no ambiente escolar.

Sob esse viés, essas estruturas políticas problematizadas pela interculturalidade crítica e pela perspectiva decolonial materializam-se nas práticas docentes e nas possibilidades pedagógicas do ensino de línguas. Tal realidade pode ser observada no relato de experiência “Decolonizing the Mind: ensino de inglês, identidades e resistências”, presente no **Livro 1**, no qual uma professora expressa o impacto das restrições da carga horária do seu componente curricular: “o fato é que, como professora de Língua Inglesa, com uma carga horária reduzida a apenas uma hora-aula por semana, sou desafiada a trabalhar uma grande quantidade de conteúdos em um tempo extremamente limitado” (King, 2026, p. 46). Esse relato evidencia que as restrições ao trabalho docente não se manifestam apenas por meio de censuras explícitas, mas também de forma sutil e estrutural, ao limitar o tempo e as possibilidades pedagógicas de determinados componentes curriculares. A redução da carga horária opera, assim, como um mecanismo que restringe o diálogo intercultural e dificulta a construção de práticas transformadoras.

Apesar disso, os livros apresentam práticas docentes que demonstram sensibilidade à diversidade, ao reconhecimento das diferenças e à realidade migratória e fronteiriça de Roraima. No entanto, ainda indicam limites estruturais políticos-epistemológicos no que se refere à aproximação com a interculturalidade crítica de matriz decolonial, conforme proposta por Walsh (2009a; 2009b; 2013) e Candau (2013). Essa análise torna-se mais evidente no Quadro 2, elaborado com base no mapa conceitual sobre interculturalidade (figura 1), a partir de Candau (2023). Este quadro apresenta as dimensões analisadas nos relatos que compõem os livros, caracterizando as práticas docentes e indicando a quantidade de relatos que atendem a cada critério analisado. Cabe destacar que tais critérios não são taxativos para definir interculturalidade e decolonialidade, mas constituem uma construção de análise elaborada para esta pesquisa, desenvolvida com o objetivo de sistematizar e representar os dados gerados.

Quadro 2 - Caracterização do papel do professor

DIMENSÃO DA ANÁLISE - PRÁTICA DO PROFESSOR	LIVRO 1 (04 RELATOS)	LIVRO 2 (07 RELATOS)	LIVRO 3 (05 RELATOS)	LIVRO 4 (08 RELATOS)
ATUA COMO MEDIADOR PEDAGÓGICO E DIALÓGICO NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA	4	7	5	6
RECONHECE E VALORIZA A DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR	4	7	2	7
RECONHECE E VALORIZA A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA DOS ESTUDANTES	3	7	2	4
FAVORECE O FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO E O PERTENCIMENTO SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS	3	7	3	5
PROMOVE O EMPoderAMENTO E A AUTONOMIA DOS ESTUDANTES	4	7	5	8
RECONHECE E VALORIZA OS SABERES SOCIOCULTURAIS DOS ALUNOS	3	6	3	5
PROMOVE A APRENDIZAGEM SITUADA E CONTEXTUALIZADA E SOCIALMENTE SIGNIFICATIVAS	3	7	3	7
EXERCE AUTONOMIA E FLEXIBILIZAÇÃO DIDÁTICA CONTEXTUALIZADA (DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA)	2	7	3	4
EXERCE REFLEXIVIDADE CRÍTICA SOBRE SUA PRÁTICA, SEUS DISCURSOS E POSICIONAMENTOS	2	3	1	2
CONSTRÓI SABERES DE FORMA COLETIVA E COLABORATIVA EM SALA DE AULA	4	7	5	8
REALIZA A LEITURA CRÍTICA DO CURRÍCULO PRESCRITO	2	3	1	1
RELATA SILENCIAMENTOS E AUSÊNCIAS CULTURAIS EXPLICITAMENTE	2	2	1	2
PROBLEMATIZA EXPLICITAMENTE AS RELAÇÕES DE PODER	1	2	1	-
PROMOVE O DIÁLOGO INTERCULTURAL CRÍTICO EM SALA	1	2	1	-
PROBLEMATIZA E DESCONSTRÓI ESTEREÓTIPOS CULTURAIS E SOCIAIS	2	5	1	2
UTILIZA E VALORIZA MÚLTIPLAS LINGUAGENS NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	3	7	5	6

Fonte: autoria própria.

Ao observar o Quadro 2, percebemos que os **Livros 1 e 3** reúnem relatos de experiências vinculadas a unidades escolares específicas, sendo cada obra desenvolvida em uma escola distinta. Esses livros contêm práticas docentes heterogêneas de diferentes componentes curriculares, o que contribui para menor incidência em algumas das dimensões analisadas. Ao observar de modo

geral, o **Livro 2** apresenta maior aderência aos critérios propostos para a interculturalidade nas dimensões analisadas. Vale ressaltar que essa obra é resultado do curso de formação PROFAM e, por isso, retrata experiências didáticas direcionadas à inclusão e ao acolhimento do público migrante em diferentes instituições escolares. Já o **Livro 4** traz relatos de projetos interdisciplinares e multidisciplinares abordando diversas temáticas desenvolvidas nos contextos escolares roraimenses, analisamos aqueles que relataram a presença de professores de línguas.

No Quadro 2, podemos observar que a interculturalidade está presente, em diferentes intensidades, nos livros analisados. As dimensões mais recorrentes mostram práticas docentes orientadas pela mediação pedagógica e dialógica; pelo empoderamento, pertencimento identitário e autonomia dos estudantes; pela construção coletiva e colaborativa de saberes; e pelo uso e valorização das múltiplas linguagens no processo de ensino-aprendizagem. Essas dimensões indicam que as práticas docentes deslocam a centralidade do ensino do professor para o aluno, sustentado por um diálogo horizontal na construção do conhecimento e das relações sociais em sala de aula.

O Quadro 2 também sinaliza que outras dimensões analisadas tiveram um destaque intermediário: o fortalecimento identitário e o pertencimento sociocultural dos alunos; reconhecimento e valorização dos saberes socioculturais dos alunos; reconhecimento da diversidade cultural e linguística no contexto escolar; e a promoção de aprendizagem contextualizada e socialmente significativa. Desse modo, os dados sinalizam que as práticas docentes se alinham à perspectiva intercultural, não apenas ao promover interação social, mas também ao ampliarem as possibilidades de compartilhamento de saberes e da participação ativa dos alunos como coautores do processo educativo.

Esses resultados são corroborados por relatos que evidenciam práticas pedagógicas metodologicamente consistentes, alinhadas à interculturalidade e comprometidas com um ensino socialmente contextualizado e significativo. Entre os

textos analisados, destacamos alguns relatos que ilustram esse movimento intercultural:

- **Livro 1: Capítulo III - Construindo minha identidade: quem sou eu? De onde vim? Para onde vou?** (p. 98), que descreve uma prática pensada na valorização identitária, autoestima e autoconhecimento dos estudantes;

- **Livro 2: Capítulo II - Sequência didática intercultural: uma experiência nas aulas de língua espanhola** (p. 56); **Capítulo VI - A interculturalidade em sala de aula por meio do ensino de gêneros discursivos** (p. 159); **Capítulo IV - Fanzines: uma ferramenta de aprendizagem intercultural para alunos brasileiros e migrantes** (p. 227), cujos relatos mostram experiências fundamentadas na mobilização de gêneros discursivos e em múltiplas linguagens sob a perspectiva intercultural.

- **Livro 3: Capítulo VI - Nossas histórias: arte na escrita de autobiografias** (p. 51); **Capítulo XII - Despertando habilidades e incentivando a criatividade: relato de uma intervenção educacional** (p. 105) - ambos voltados a escrita autoral como estratégia de autonomia discente e expressão cultural;

- **Livro 4: Capítulo I - Quem sou eu? Quem somos nós?** (p. 25); **Capítulo II - Minha escola não tem cor** (p. 33); **Capítulo III - Valores para um mundo melhor** (p. 39); **Capítulo XIV - 1ª Ciranda literária do lavrado** (p. 111), apresentam experiências relacionadas à construção identitária, ao desenvolvimento de valores sociais e ao reconhecimento das diversidades.

Esse conjunto de relatos docentes retrata a construção de uma docência mais sensível às questões socioculturais que permeiam a escola. Nesse sentido, essas práticas já não se enquadram na perspectiva tradicional do ensino de línguas, ao criar espaços de diálogo e circulação de diferentes saberes, culturas e línguas. Isso nos mostra que esses professores de línguas assumem o “papel de mediador na construção de relações interculturais positivas” (Moreira; Candau, 2008, p. 31), por reconhecerem a diversidade cultural e buscarem promover a interação e integração

sociocultural em sala de aula. Dessa maneira, a postura docente dialoga com a concepção de interculturalidade proposta por Fleuri (2022, p. 43), entendida como um processo de interação e reciprocidade mútuo de direitos e dignidade, configurando-se como “uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes”.

Por outro lado, ao retornarmos a análise do Quadro 2, observamos as dimensões relacionadas à interculturalidade crítica, conforme Candau (2008; 2013; 2016) e Walsh (2009a; 2009b; 2013), e percebemos a existência de limites na ampliação da perspectiva efetivamente crítica e decolonial nos relatos analisados, inclusive no **Livro 2** e, com menor incidência, no **Livro 4**. As dimensões que explicitam essa perspectiva, que também se articulam na decolonialidade, apresentam baixa recorrência nas práticas docentes, referente à: problematização das relações de poder, leitura crítica do currículo prescritivo, promoção do diálogo crítico intercultural em sala, bem como à problematização de silenciamentos culturais e à desconstrução de estereótipos culturais e sociais.

Essa percepção permite compreender que, embora as experiências relatadas nos livros avancem na construção de práticas docentes interculturais, por meio do reconhecimento e interação sociocultural, algumas delas inclinam-se a “promover o diálogo e a tolerância sem afetar as causas da assimetria social e cultural atualmente vigentes” (Tubino, 2005, p. 05). Nesse sentido, essas práticas aproximam-se do que Tubino (2005) e Walsh (2009a) denominam interculturalidade funcional, uma vez que “não questiona as regras do jogo” (Tubino, 2005, p. 03).

Nesses casos, a interculturalidade funcional contribui, ainda que involuntariamente, para a manutenção de silenciamentos históricos. Isso ocorre porque evita o enfrentamento das raízes que produzem desigualdades linguísticas, culturais e epistêmicas no espaço escolar e na sociedade. Nesses moldes, não se tensionam de modo significativas as estruturas de poder, saber,

ser e viver que historicamente (re)produzem processos de racionalização, inferiorização e desumanização de diferentes grupos socioculturais, etnico-raciais, de gênero, entre outros. Desse modo, limita-se seu alcance crítico como projeto político, social, epistêmico e ético (Walsh, 2009a).

Um exemplo desse cenário pode ser observado no **Livro 2**, Capítulo II (p. 56), que apresenta o relato de Berlezi (2025), professora de espanhol da educação básica em Roraima. Esse relato apresenta uma sequência didática intercultural voltada ao trabalho com a cultura venezuelana nas aulas de língua espanhola. A prática docente descrita demonstra atenção à diversidade sociocultural no contexto escolar, ao reconhecer e compartilhar aspectos da cultura dos alunos migrantes venezuelanos em diferentes atividades desenvolvidas em sala. Nesse caso, o diálogo intercultural é mobilizado como estratégia de convivência, interação e valorização da cultural, promovendo questões identitárias e a construção de valores socioculturais em um ambiente inclusivo. Entretanto, essa abordagem não se estende à problematização das assimetrias históricas que atravessam a condição de “migrante”, como desigualdades sociais, hierarquias culturais, processos de exclusão e relações de poder presentes nas dinâmicas sociais e escolares. Trata-se de uma experiência pedagogicamente potente e coerente com uma perspectiva intercultural, mas que ainda delimita seu alcance crítico, político e transformador, não chegando a se configurar como uma proposta de interculturalidade crítica de matriz decolonial.

Outro exemplo que selecionamos encontra-se no **Livro 4**, Capítulo XX (p. 153), que apresenta o relato do projeto multidisciplinar envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Espanhol, Química, História e Geografia, intitulado “*A linguística para redução da desigualdade social*”, de autoria de Furtado e Santos (2020). O projeto teve como objetivo auxiliar alunos migrantes venezuelanos com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de diferentes disciplinas do ensino médio. O relato parte de uma ação pedagógica que reconhece a realidade concreta

da diversidade cultural e linguística desses discentes no espaço escolar, buscando reduzir barreiras e conflitos linguísticos e culturais. Ainda que, em alguns trechos, seja possível identificar o diálogo intercultural, o projeto permanece predominantemente no campo da interculturalidade funcional, pois o texto explicita que “as atividades pedagógicas desenvolvidas oportunizaram, aos alunos venezuelanos, maior aprendizado da **nossa língua** e conhecimento da **nossa cultura**” (Furtado; Santos, 2020, p. 155, grifo nosso). Ao longo do relato fica evidente uma lógica de adequação e adaptação do estudante migrante à escola brasileira, resultando em um “aumento no rendimento escolar e na assiduidade dos alunos” (Furtado; Santos, 2020, p. 155), bem como na diminuição da evasão escolar. Desse modo, a prática descrita encontra-se condicionada pela padronização e homogeneização sociocultural presentes na escola (Moreira; Candau, 2008), sem avançar para a problematização dessas estruturas e das práticas decorrentes delas.

Em contrapartida, nos livros analisados, alguns relatos aproximam-se, de forma pontual, da interculturalidade crítica, ao assumirem posicionamentos críticos em relação ao currículo prescrito, aos silenciamentos, ausências e estereótipos culturais, bem como ao diálogo crítico das relações de poder, conforme apresentado no Quadro 2. Destacamos, como exemplo, o relato apresentado no **Livro 1**, Capítulo II, intitulado “*Originárias: Recontando vozes de mulheres indígenas em HQ’s*” (p. 75), escrito por Nascimento (2026). O texto descreve uma experiência desenvolvida nas disciplinas de literatura e língua portuguesa, na qual os alunos produziram histórias em quadrinhos a partir de obras de autoras indígenas. Ao longo do relato, identificamos um posicionamento crítico e político nas escolhas docentes em relação ao currículo, conforme se observa no trecho a seguir: “[...] percebi que era necessário romper com práticas tradicionalmente centradas no texto literário eurocêntrico e propor abordagens que dialogassem com os territórios, os corpos e as histórias dos alunos” (Nascimento, 2026, p. 78). Outro momento que

transparece esse posicionamento crítico ocorre quando a autora reflete sobre sua própria prática pedagógica:

A mediação docente, nesse projeto, ultrapassou o simples papel de ‘explicar o texto’: tornou-se o exercício de reconhecer, valorizar e cuidar das leituras dos alunos, conduzindo-os ao encontro com literaturas [indígenas] que, muitas vezes, lhes foram negadas — mas que agora se apresentavam como possibilidades de expressão, reflexão e pertencimento (Nascimento, 2026, p. 86).

Esse é um dos relatos que concretizam a presença da interculturalidade crítica nos livros analisados, o que indica avanços para além da interculturalidade funcional. Tal relato mostra uma prática docente de atitude político-pedagógica comprometida com o questionamento do currículo eurocêntrico. Além disso, percebemos a presença de uma reflexividade crítica acerca da própria mediação docente, seus discursos e posicionamentos anti-hegemônicos no ambiente escolar.

Outras experiências docentes nos livros analisados que apresentam características associadas à interculturalidade crítica podem ser identificadas nos textos de King (2026), “Decolonizing the Mind: ensino de inglês, identidades e resistências” (**Livro 1**); de Santos e Cunha (2025), “Multiculturalismo e Xenofobia: Valorização da diversidade no contexto escolar” (**Livro 2**); de Ortiz (2025), “Inclusão e diversidade étnico-cultural no 6º ano: uma proposta de sequência didática em escola de Boa Vista- RR” (**Livro 2**); King e Fontenele (2024), “Vozes Literárias: explorando a literatura e a pedagogia translíngue em aulas de língua inglesa” (**Livro 3**); entre outros. Trata-se de relatos que assumem uma postura docente ética-política, na medida em que não se limitam à valorização da diversidade, mas propõem, por meio de suas práticas, transformar o entorno a partir do ensino de línguas.

Diante do exposto, os livros analisados retratam um percurso em direção à educação intercultural nas práticas dos professores de línguas em Roraima. Refere-se a textos que descrevem experiências pedagógicas desenvolvidas para o acolhimento e

inclusão da diversidade e enfrentamento das questões contemporâneas presentes na escola Roraimense, mas que ainda hesitam em atravessar fronteiras mais profundas e problematizar suas próprias bases coloniais. Sob esse olhar, os relatos mostram que os professores de línguas em Roraima se afastam cada vez mais das perspectivas tradicionais, ao adotar práticas contextualizadas, acolhedoras e inclusivas.

Contudo, os limites identificados possibilitam refletir que a interculturalidade crítica ainda depende, em grande parte, da iniciativa pessoal do professor, sendo necessário pensar em formação docente para ampliar o olhar do educador “para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura” (Candau, 2016, p. 815). Além disso, cabe refletir sobre qual interculturalidade o sistema de ensino permite que avance, já que na perspectiva crítica e decolonial, torna-se indispensável tensionar as estruturas curriculares, epistêmicas e políticas que se sustentam no interior das instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitem compreender que as práticas docentes analisadas se constroem em um campo atravessado por tensões estruturais, no qual avanços importantes convivem com limites históricos e institucionais. A análise das obras aponta que a formação docente intercultural, quando não acompanhada do enfrentamento dos silenciamentos estruturais presentes no currículo e nas políticas educacionais, tende a se restringir a práticas de acolhimento e reconhecimento que, embora relevantes, pouco tensionam as desigualdades históricas que organizam o espaço escolar. Esse dado mostra que a interculturalidade, quando desvinculada de uma perspectiva crítica e decolonial, corre o risco de operar no nível da convivência, sem alcançar a transformação das estruturas que produzem hierarquias linguísticas, culturais e epistêmicas.

Os textos analisados configuram-se como experiências autênticas de professores que atuam em Roraima e que produzem conhecimento a partir do chão da escola. Essas produções constituem registros coletivos de práticas docentes situadas no contexto fronteiro de Roraima marcados pela convivência de múltiplas línguas, culturas e formas de existir. Sob o olhar da interculturalidade e da decolonialidade, tais práticas mostram-se atravessadas por questões sociais, políticas, culturais e éticas, demonstrando que ensinar línguas nesses contextos implica lidar cotidianamente com disputas de sentidos, pertencimentos e legitimidades.

A análise sugere, ainda, que muitos docentes vêm se afastando de modelos tradicionais e homogeneizantes de ensino, ao adotar práticas contextualizadas, sensíveis às diferenças e comprometidas com o acolhimento linguístico-cultural dos estudantes. No entanto, os limites identificados indicam que esses movimentos nem sempre se desdobram em uma problematização explícita das relações de poder que atravessam o currículo, a organização escolar e as políticas educacionais. Tais limites não devem ser atribuídos à falta de compromisso ou sensibilidade crítica dos professores, mas compreendidos como efeitos de silenciamentos estruturais que restringem a autonomia docente e condicionam as possibilidades de ação pedagógica.

Nesse sentido, as contribuições deste estudo apontam para a necessidade de pensar a formação docente para além do desenvolvimento de estratégias metodológicas interculturais, incorporando de forma mais incisiva a leitura crítica do currículo, o questionamento das hierarquias linguísticas e a problematização das epistemologias que historicamente orientam o ensino de línguas. Fortalecer uma formação intercultural crítica implica reconhecer o professor como sujeito político e produtor de conhecimento, capaz de tensionar normas, reinventar práticas e disputar sentidos no interior da escola.

Por fim, compreender a interculturalidade como projeto ético-político exige assumir que sua efetivação não se dá de forma

linear ou acabada, mas como um processo contínuo de negociação, reflexão e deslocamento. Avançar nessa direção implica enfrentar silenciamentos, ampliar espaços de escuta e sustentar práticas que não apenas reconheçam a diversidade, mas que também questionem as estruturas que a hierarquizam. É nesse movimento, marcado por incertezas e desafios, que o ensino de línguas pode contribuir para a construção de uma educação mais democrática, crítica e comprometida com a justiça social e cognitiva, especialmente em contextos fronteiriços como os analisados neste estudo.

REFERÊNCIAS

- BERLEZI, Juliani Corrêa. Sequência didática intercultural: uma experiência nas aulas de língua espanhola. *In*: ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; RABELO, Jairzinho (Orgs.). **Entre o acolhimento e a construção das aprendizagens**: Estudantes, estudiantes and students. [s.l.]: Boa Vista, RR: UERR Edições, 2025. p. 56-84. DOI: 10.24979/uerr.edicoes.148. Disponível em: <https://edicoes.uerr.edu.br/index.php/inicio/catalog/book/148> . Acesso em: 21 out. 2025.
- CADILHE, Alexandre. O envolvimento docente como uma atitude decolonial na pesquisa e na formação profissional. *In*: **Docentes pesquisadores**: epistemes e metodologias = Teachers researchers: epistemes and methodologies = Docentes investigadores: epistemes y metodologías / Simone Bueno Borges da Silva, Juana M. Sancho-Gil, Fernando Hernández Hernández, organizadores . Salvador: EDUFBA, 330 p. : il. ; PDF. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38719>. Acesso em: 6 jan. 2026.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455>. Acesso em: 2 jan. 2026.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação** [online], vol.13, n.37, pp.45-56. ISSN 1413-2478, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 24 dez. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 145-161 p. Disponível em: <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2026.

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano, educação e culturas: realizações, tensões e novas perspectivas / organização Vera Maria Candau**. – 1. ed. - Rio de Janeiro, RJ : Ed. da Autora, 2023.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade. **Revista Espaço do Currículo**. DOI:10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. 2020.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: Assis-Peterson, A. A. (org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. Cuiabá: EdUFMT, p. 19-54. 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de educadores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. ISBN: 978-65-5621-275-3. Disponível em: <https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/educacao-intercultural-e-formacao-de-educadores-1/educacao-intercultural-e-formacao-de-educadores-ebook-20-10.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais: trajetória de pesquisas da Rede Mover**. João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017, p. 319. ISBN: 978-85-9559-027-4. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185930/lp2017_Educa%C3%A7%C3%A3o%20intercultural

l%20e%20movimentos%20sociais%20-%20Editora%20CCTA.p
df?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 jan. 2026.

FURTADO, Elyne Fernandes; SANTOS, Jacy Conrado dos. A
linguística para redução da desigualdade social. *In*: MARTINS,
Maria de Nazaré Moraes *et al* (org.). **A pedagogia de projetos na
terra de Macunaíma**. Boa Vista, RR: Wei Editora. 153-157 p. 2020.

KING, Karla Danielle Matos Menezes. Decolonizing the mind:
ensino de inglês, identidades e resistências. *In*: KING, Karla
Danielle Matos Menezes. ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo
(Orgs.). **MDB: uma escola, muitas culturas, diversos saberes**. Boa
Vista, RR: UERR Edições. p. 45- 74. Disponível em:
<https://doi.org/10.24979/uerr.edicoes.163>. 2026.

KING, Karla Danielle Matos Menezes. ZAMBRANO, Cora Elena
Gonzalo (Orgs.). **MDB: uma escola, muitas culturas, diversos
saberes**. Boa Vista, RR: UERR Edições. Disponível em:
<https://doi.org/10.24979/uerr.edicoes.163>. 2026.

KING, Karla Danielle Matos Menezes; FONTENELE, Lady
Dayana Aguiar. Vozes literárias: explorando a literatura e a
pedagogia translíngue em aulas de língua inglesa. *In*: RABELO,
Jairzinho. *et. al* (Orgs.). **Os Saberes do Ensinar nos Sabores do
Aprender: Vivências de leitura e escrita no CEMXXXIII Fernando
Grangeiro de Menezes**. [s.l.]. Boa Vista, RR: UERR Edições. 61-71
p. DOI: 10.24979/uerr.edicoes.130. Disponível em:
<https://edicoes.uerr.edu.br/index.php/inicio/catalog/book/130>.
Acesso em: 21 out. 2025. 2025.

LANDULFO, Cristiane. Currículo e Decolonialidade. *In*:
**Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e
epistemologias outras**. Organizadoras: Doris Cristina Vicente da
Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

MARTINS, Maria de Nazaré Moraes; MARTINS, Luzineth Rodri-
gues; REBOUÇAS, Maria da Conceição Pereira; MUSSATO, Solange;
ALMEIDA, Diego Araújo de. (Orgs.) **A pedagogia de projetos na
terra de Macunaima**. Boa Vista, RR: Wei Editora, 212 p. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial., Disponível em: <https://www.arquer.com.br/wp-content/uploads/Luiz-Paulo-da-Moita-Lopes-Por-uma-Linguistica-Aplicada-Indisciplinar-Parabola-Editorial-2006.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2025. 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes Disponível em: <https://educarparaomundo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2026. 2008.

NASCIMENTO, Leidiane Leite. Originárias: recontando vozes de mulheres indígenas em HQ'S. *In*: KING, Karla Danielle Matos Menezes. ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo (Orgs.). **MDB: uma escola, muitas culturas, diversos saberes**. Boa Vista, RR: UERR Edições. p. 75-97. Disponível em: <https://doi.org/10.24979/uerr.edicoes.163>. 2026.

ORTIZ, Sandra Milena Palomino. Inclusão e diversidade étnico-cultural no 6º ano: uma proposta de sequência didática em escola de Boa Vista - RR. *In*: ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; RABELO, Jairzinho (Orgs.). **Entre o acolhimento e a construção das aprendizagens: Estudantes, estudantes and students**. [s.l.]: Boa Vista, RR: UERR Edições. 199-226 p. DOI: 10.24979/uerr.edicoes.148. Disponível em: <https://edicoes.uerr.edu.br/index.php/inicio/catalog/book/148> . Acesso em: 21 out. 2025. 2025.

PARAQUETT, Marcia; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. Epistemologias transviadas da linguística aplicada na (desen)formação de professores(as) de línguas estrangeiras. *In*: **Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste**. MUSSI, Marcus Vinícius Freitas (Org.). São Paulo: Pimenta Cultura, p. 257-279. DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.851. 2021.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. LACERDA, Lorena. COELHO, Cristiane. Escola Decolonial. *In: Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Organizadoras: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

RABELO, Jairzinho; CARREIRO, Vivian de Aparecida Oliveira; DIAS, Livia Gomes Rodrigues; ANDRADE, Nubia Paulo da Costa (Orgs.). **Os Saberes do Ensinar nos Sabores do Aprender: Vivências de leitura e escrita no CEMXXXIII Fernando Grangeiro de Menezes**. [s.l.]. Boa Vista, RR: UERR Edições. DOI: 10.24979/uerr.edicoes.130. Disponível em: <https://edicoes.uerr.edu.br/index.php/inicio/catalog/book/130>. Acesso em: 21 out. 2025. 2025.

SANTOS, Eliene Moraes dos; CUNHA, Patrícia de Sousa. Multiculturalismo e xenofobia: valorização da diversidade no contexto escolar. *In: ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; RABELO, Jairzinho (Orgs.). Entre o acolhimento e a construção das aprendizagens: Estudantes, estudantes and students*. [s.l.]: Boa Vista, RR: UERR Edições. 143-158 p. DOI: 10.24979/uerr.edicoes.148. Disponível em: <https://edicoes.uerr.edu.br/index.php/inicio/catalog/book/148> . Acesso em: 21 out. 2025. 2025.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In: Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima (Peru), Anais. Disponível em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2025. 2005.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 553 p. Disponível em: <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2026. 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio

Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Disponível em:
<https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>.
Acesso em: 26 dez. 2025. 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia
Decolonial: in-sugir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria
(org.). **Educação Intercultural na América Latina**: Entre concepções,
tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-42. 2009b.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; RABELO, Jairzinho (Orgs.).

Entre o acolhimento e a construção das aprendizagens:

Estudantes, estudantes and students. [s.l.]: Boa Vista, RR: UERR
Edições. DOI: 10.24979/uerr.edicoes.148. Disponível em:

<https://edicoes.uerr.edu.br/index.php/inicio/catalog/book/148> .

Acesso em: 21 out. 2025. 2025.

A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL INSPIRADA NA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE

Luciana Sousa Gomes¹

INTRODUÇÃO

A decolonialidade é um movimento intelectual, político e epistemológico que busca romper com a herança colonial que persiste nas estruturas sociais, mentais, linguísticas e econômicas, mesmo após o fim do colonialismo administrativo. O conceito de decolonialidade começou a ser defendido no grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade (M/C), formado no final da década de 1990 por intelectuais latino-americanos. Tais autores argumentam que a independência política, supostamente conquistada após o período colonial (o colonialismo), não encerrou a dominação, pois a ‘colonialidade’ do poder, do saber e do ser continua a estruturar não só a América Latina, mas o mundo.

Nesse sentido, pensar de forma decolonial seria, então, ir contra essas ‘colonialidades’, assumindo uma postura de (re)existência e valorizando os saberes, cultura e língua de cada povo. Quijano sugere que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2014, p. 915).

Vê-se, por meio das reflexões de autores representativos da decolonialidade, como Aníbal Quijano, uma aproximação com o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, que também

¹ Mestre em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL/UFRR). Apoio pedagógico no Colégio Estadual Militarizado Vitória Mota Cruz (SEED-RR). E-mail: lucianaufrr@gmail.com

defendia uma educação voltada à valorização das experiências e da leitura de mundo dos sujeitos em seus respectivos contextos. Nessa perspectiva, o conhecimento não deveria ser apenas transmitido de forma verticalizada e “depositado” pelo professor no aluno, o que Freire denominava de “educação bancária”. Enfatizava o Patrono da Educação Brasileira que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2024, p. 24).

Dessa forma, Freire é considerado por muitos como um precursor fundamental do pensamento decolonial, pois sua obra focou na ruptura com as estruturas de dominação que silenciam o saber popular. Em pesquisa realizada por Carniel *et al.* (2021), Freire aparece como um dos autores mais referenciados pelas publicações sobre estudos decoloniais no Brasil no período entre 2009 e 2018.

Porém, alguns autores, como o pensador da Linguística Aplicada (LA) Lynn Mario, não consideram Freire como decolonial, como afirma no trecho da entrevista abaixo:

Ele não é decolonial porque as teorias decoloniais latino-americanas privilegiam a questão de raça e racialização na história de colonização latino-americana. O termo colonialidade implica uma hierarquização de pessoas, saberes, línguas etc. e tem a ver com raça, com a racialização. Então, o que define a decolonialidade na perspectiva das teorias latino-americanas é o racismo. Paulo Freire segue a teorização marxista que privilegia a classe social e, da mesma forma que Paulo Freire não focaliza a questão da mulher, ele não focaliza a questão de raça (Souza *et al.*, 2023, p. 94).

Para Lynn Mario, o pensamento decolonial refere-se a questões sobre racismo, causa que, segundo ele, Freire não defendia. Todavia, o pensamento freireano, que começou a ser difundido na década de 60, apesar de não utilizar o termo ‘decolonialidade’, já apontava indícios dessa abordagem, denominada em sua obra como ‘Educação Libertadora’.

Percebe-se que a opinião de Lynn aborda o centro da obra freireana, com enfoque no livro *Pedagogia do Oprimido* (1968).

Todavia, na obra *Pedagogia da Autonomia*, que teve sua primeira edição em 1996, período no qual iniciaram-se os estudos sobre decolonialidade, ambas as abordagens começam a dialogar. A própria questão da mulher, por exemplo, foi revisitada por Freire no livro *Pedagogia da Esperança* (1992), reconhecendo que a linguagem utilizada na década de 60 teve um tom machista, devido às influências marxistas, assim como o contexto histórico e cultural da época, com enfoque na luta de classes, passando, a partir de então, a repensar sua escrita de forma que não ferisse a questão de gênero.

Diante do exposto, este capítulo objetiva investigar as contribuições da pedagogia freireana para a construção de uma práxis pedagógica decolonial, que valorize a autonomia e a identidade dos educandos, além de propor caminhos para a inclusão de um pensamento freireano-decolonial na formação inicial de professores de línguas.

O presente estudo está dividido da seguinte forma: a primeira seção apresenta o arcabouço teórico, adentrando ao conceito de colonialismo e colonialidade à luz de autores especialistas na área, como Quijano (2014) e Mignolo (2013). A segunda seção propõe um diálogo entre a decolonialidade e a abordagem freireana. O capítulo é finalizado com as considerações finais e sugestões para estudos futuros.

ARCABOUÇO TEÓRICO: COLONIALISMO X COLONIALIDADE

O colonialismo foi um complexo processo histórico de dominação política, econômica, cultural e militar, por meio do qual potências estrangeiras (principalmente europeias) ocuparam territórios na América, África e Ásia para explorá-los. Tal processo foi sustentado por práticas de expropriação, escravização, imposição cultural e hierarquização racial, que afetaram até mesmo nossas formas de educação, produção de saberes e construção identitária.

Todavia, mesmo com o fim do colonialismo, os mecanismos de poder instituídos no período continuam presentes de forma global no mundo, por meio da colonialidade, como definem Santos e Santana (2022):

[...] colonialidade e colonialismo são noções inter-relacionadas historicamente, mas diferentes. O colonialismo refere-se à específica forma de administração que se organiza a partir dos séculos XVI, diz respeito às formas jurídicopolíticas que organizavam a relação Metrópoles-Colônias. Diferente, mas relacionada, a colonialidade aponta para esse padrão de poder que articula raça, gênero e trabalho [...] (p. 61).

Esse padrão de poder ainda persiste e se estende para outras esferas por meio de mecanismos de poder, sendo denominados como colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber.

O termo "Colonialidade do Poder" foi cunhado por um dos principais representantes do pensamento decolonial, o sociólogo peruano Aníbal Quijano. O autor argumenta que o capitalismo global foi construído a partir da classificação racial da população, utilizada como instrumento fundamental de dominação que sobreviveu ao colonialismo formal:

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala social (Quijano, 2010, p. 84).

Destarte, a ideia de raça – atrelada ao controle do trabalho, dos recursos e dos produtos, por meio do sistema capitalista – foi utilizada como instrumento para a dominação e o estabelecimento de padrões que definiam os habitantes da América Latina e do mundo. Tal lógica (e seus efeitos nefastos) não se restringiu ao período colonial; ela perdura até os dias atuais por meio da ‘colonialidade do poder’, tornando-se um padrão de “classificação social universal da população mundial” (Quijano, 2014, p. 886).

A ‘colonialidade do ser’, por sua vez, diz respeito à refutação da ciência quanto à sexualidade, ao gênero, às etnias, às classes, às línguas, às espiritualidades, com o intuito de garantir a objetividade do conhecimento para poder legitimar hierarquias de saber. Essa colonialidade se estende à educação, nas escolas e universidades. Para Landulfo (2022):

O colonialismo na América foi e continua sendo uma organização colonial do mundo, uma imposição dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário colonial eurocêntrica. A colonialidade do ser é uma experiência vivida da colonização e os impactos na linguagem e nos modos de pensar e conceber o mundo e nas subjetividades do subalterno colonizado (p. 330).

É possível depreender, a partir da colocação de Landulfo (2022), que, apesar do fim do colonialismo, sua herança permanece por meio da colonialidade e influencia ainda hoje na linguagem, bem como na forma de pensar e compreender o mundo, de acordo com os padrões eurocêntricos e gerando um apagamento, por exemplo, dos conhecimentos indígenas e africanos.

Já “o conceito de ‘colonialidade do saber’ remete à construção do conhecimento dentro das relações de poder” (Ferreira; Machado, 2022, p. 73), tomando como válido apenas o conhecimento que vem da Europa ou do norte global e desvalorizando os saberes populares e locais.

Nesse sentido, Walter Dignolo (2013), outro nome importante do pensamento decolonial, foca na geopolítica do conhecimento e propõe o ‘Giro Decolonial’ e a ‘Desobediência Epistêmica’, que seria deixar de ver o mundo apenas pelos olhos do colonizador europeu, defendendo a necessidade de se parar de usar apenas as teorias europeias, consideradas universais, para explicar as realidades latinas e começar a produzir conhecimento a partir de suas próprias fronteiras e vivências.

A pedagoga Catherine Walsh, de forma aproximada, desenvolve seu trabalho em diálogo com movimentos indígenas e afro-equatorianos. A autora concentra-se especialmente no

conceito de Interculturalidade Crítica. Diferentemente do multiculturalismo, que muitas vezes se limita à tolerância do outro (ou ao reconhecimento superficial da diversidade), Walsh (2009) defende uma pedagogia que confronte as estruturas históricas de poder, desigualdade e colonialidade, construindo novos modos de vida e de relação entre os sujeitos, valorizando saberes historicamente marginalizados.

Nesse viés, este capítulo utilizou como método a pesquisa bibliográfica (De Sousa; De Oliveira, 2021), a partir de conhecimentos já estudados, que foram analisados pela pesquisadora-autora para investigar as aproximações e os distanciamentos da perspectiva decolonial na abordagem freireana, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado. A abordagem qualitativa (Gatti; André, 2011) foi utilizada para auxiliar na interpretação e possíveis descobertas. Para as reflexões acerca da abordagem freireana foi utilizado como fonte principal de pesquisa o livro *Pedagogia da Autonomia* (2024). Já para as considerações sobre decolonialidade foram realizadas pesquisas em *websites*, livros e artigos acadêmicos de referências nos estudos decoloniais, como os que foram mencionados ao longo desta seção (Quijano 2014; Mignolo, 2013; Walsh, 2009).

UM DIÁLOGO ENTRE A DECOLONIALIDADE E A ABORDAGEM FREIREANA

Como já citado anteriormente, Paulo Freire está entre os autores mais referenciados quando se fala de decolonialidade na literatura da área no Brasil. Mesmo que o termo decolonialidade propriamente dito não apareça, devido ao período no qual foi difundida sua abordagem, é possível perceber uma perspectiva decolonial em sua obra.

Em *Pedagogia da Autonomia*, um dos livros mais renomados de Paulo Freire, o autor já propõe, por exemplo, a horizontalidade, validando os saberes locais e ancestrais, desmistificando a

reprodução da lógica colonial de que existe um ‘centro’ que detém a razão e uma ‘periferia’ que deve ser preenchida:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 2024, p. 39).

Percebe-se, por meio da citação anterior, a necessidade de uma ruptura com o modelo tradicional de pensamento, tanto por parte do docente quanto do aluno, de forma que ambos possam compreender criticamente a realidade em que estão inseridos e passem a “pensar certo”, nos termos freireanos. Isso implica desenvolver uma consciência crítica em um processo de construção conjunta, sem abrir mão dos saberes locais e individuais, sobretudo no que diz respeito às experiências e vivências dos sujeitos.

Sobre essa questão, Cadilhe (2024) percebe a decolonialidade na obra de Freire citando a importância da conscientização dos grupos sociais oprimidos. Ele afirma que:

A conscientização, enquanto uma atitude ampliada indispensável para diminuição das injustiças e desigualdades sociais, assume um papel fundamental no cotidiano docente, em especial quando é catalisador de práticas pedagógicas, como a seleção e leitura de textos com estudantes [...] (Cadilhe, 2024, p. 100).

Dessa forma, Cadilhe (2024) concorda com o legado de Freire, no que diz respeito à importância da conscientização, que proporcionará ao aluno uma compreensão crítica da realidade, levando-o a assumir um posicionamento diante dela.

Outro ponto de aproximação ao pensamento decolonial da abordagem freireana seria a busca da inconclusão do ser humano. Freire (2024, p. 56) argumenta que somos seres “inconclusos”. Reconhecer essa inconclusão é um ato de libertação. O projeto

colonial tenta fixar identidades como categorias inferiores e imutáveis. Freire rompe com esse prisma colonial ao afirmar que a história é um tempo de possibilidade, não de determinação, evidenciando que, por ser inconcluso, o ser está em constante “movimento de busca”, podendo mudar sua identidade de acordo com suas vivências.

Freire também defende uma ética universal do ser humano que condena a exploração e a discriminação, permitindo que os indivíduos reconheçam suas próprias culturas e línguas como dignas e igualmente importantes, promovendo a libertação dos sujeitos para que criem sua própria história por meio do diálogo e do respeito à sua dignidade.

Para Freire “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (Freire, 2024, p.34), se referindo a uma postura vivida pelo educador em sua prática, o que exige a tomada de posição contra as injustiças, o autoritarismo e qualquer forma de discriminação, considerando a formação crítica como um processo ético e estético, que precisa ser estimulado e vivenciado por meio do diálogo e do exemplo.

Freire também enfatiza a importância de se levar em consideração a leitura de mundo que o educando carrega e já traz consigo, reconhecendo que a realidade local é tão universalmente válida quanto o considerado conhecimento ‘universal’ europeu. Nesse viés, Cadilhe (2024) leva em consideração o pensamento freireano e decolonial quando afirma que não se pode apenas aceitar e copiar modelos prontos advindos de outra realidade educacional.

[...] as experiências em educação (e eu acrescentaria: de pesquisas em educação) não devem ser simplesmente transpostas de um contexto para outro, mas sim reinventadas , num exercício em que se aprende e pesquisa-se com e não somente sobre [...] (Cadilhe, 2024, p. 108).

Assim, o aluno faz parte do processo e suas experiências devem ser valorizadas e não apenas conhecer algo pronto e distante da sua realidade.

Para Freire, “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (2024, p. 39). Dessa forma, o professor não é o detentor do saber e esse saber não vem pronto, mas é construído junto, na práxis e a partir da realidade e histórias locais, fazendo com que o educando reflita criticamente e que o aprendizado faça sentido em sua vida e lhe forneça ferramentas para transformá-la de forma autônoma:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 2024, p.28).

A rigorosidade metódica é de fundamental importância e o saber popular não deve ser aceito de forma ingênua. Freire afirma que “a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”. E ainda que “uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (Freire, 2024, p. 32-33). Todavia, Freire critica a ciência que exclui o humano.

Freire enfatiza a importância da formação permanente do professor e afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2024, p. 25), sugerindo uma prática educativa-crítica, na qual ao mesmo tempo em que se ensina, se aprende:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou

de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 2024, p. 25).

Entende-se que a reflexão crítica sobre a prática citada acima é um exercício permanente que deve ser orientado a partir da formação inicial dos professores, o que garantirá a ampliação do olhar dos futuros profissionais que estarão mais aptos a guiar os alunos na busca autônoma pelo conhecimento e a pensar certo, com ferramentas para superar suas vulnerabilidades.

Segundo Cadilhe (2024, p. 109) “propor o compromisso ético, social, político no horizonte de um projeto de pesquisa é reconhecível nas heranças culturais deixadas por educadores como Paulo Freire”.

Mota Neto (2016) sugere que é perceptível a presença do pensamento de Frantz Fanon na obra de Paulo Freire e que esse fato dá indícios do discurso de decolonialidade na América Latina.

Conforme Walsh:

Tanto para Freire como para Fanon, o processo de humanização requer ser consciente da possibilidade de existência e atuar responsavelmente e conscientemente sobre – e sempre contra – as estruturas e condições sociais que pretendem negar sua possibilidade. A humanização e libertação individual requer (sic) a humanização e libertação social, o que implica a conexão entre o subjetivo e o objetivo; quer dizer, entre o interiorizado da desumanização e o reconhecimento das estruturas e condições sociais que fazem esta desumanização (2009, p. 33).

Freire alerta sobre a necessidade de se “compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2024, p.96), sendo necessário apresentar aos alunos as ideias já estabelecidas historicamente, porém, sempre relacionando-as com a realidade local, mostrando a ideologia por trás de cada uma e quais as implicações reais que elas exercem na vida das pessoas,

incentivando a pesquisa, e proporcionando o letramento ideológico e uma visão decolonial dos saberes.

Em relação ao ensino de línguas no Brasil, a lógica tradicional costuma cultuar dois mitos: a língua padrão ou estandar e o falante nativo idealizado. Esses modelos ditam que o "bom idioma" é aquele falado pela elite de determinados centros urbanos ou países colonizadores. Quem não fala exatamente assim acaba, muitas vezes, sendo rotulado como "errado" ou "inferior", como Silva (2023, p. 172), bem resume:

Essa orientação parece ser o que tem predominantemente organizado o ensino de línguas no Brasil, inclusive materna. De um estudo fixado na memorização e produção acurada de regras linguísticas a um foco no estudo sobre a língua (metalinguagem) em detrimento da vivência da língua em suas práticas; de um currículo baseado na linearidade e na progressão de um tópico gramatical que inicia do mais simples ao mais complexo a uma teoria de ensino e metodologia produzida pelos "detentores" da língua que pouco ou nada sabem sobre os contextos específicos em que essas línguas vão ser ensinadas; de um ensino contextualizado em temas que pouco conversam com as vidas cotidianas e complexas dos alunos (cores, família, casa, férias), organizados em torno dos tópicos gramaticais a serem trabalhados, a organização da sala de aula centrada na figura do professor; de uma habilidade oral voltada à imitação de um falante nativo ideal, no caso do inglês preferencialmente americano ou britânico, ao trabalho com cultura como algo homogêneo que essencializa e representa um povo específico; finalmente, de uma avaliação que verifica unicamente a aquisição de conteúdos linguísticos e pune quem daquelas regras e sotaques se distancia a formação de um sujeito reproduzidor.

Assim, a variação linguística é riqueza, não erro e deve ser valorizada. O modo como uma comunidade local fala, com seus sotaques, gírias, expressões e misturas culturais, carrega a identidade e a história daquele povo. Na educação linguística, isso deve ser trazido para a sala de aula como um fenômeno legítimo.

O mito do "falante nativo" é um estereótipo excludente que vai de encontro com o real objetivo da língua que é a comunicação

nas práticas sociais. Se os falantes conseguem se fazer entender e expressar suas ideias no mundo, suas linguagens são válidas.

Validar as variedades locais impede que alunos de origens distintas sofram preconceito linguístico. A escola passa a acolher a bagagem que o aluno já traz, em vez de tentar "apagá-la" para impor um padrão culto.

Em uma sala de aula decolonial, o professor também aprende. Ele aprende sobre a realidade do aluno, sobre as novas formas como os jovens estão usando a linguagem na internet, e sobre as nuances locais.

Alunos e professores constroem o conhecimento juntos através do diálogo. O erro deixa de ser um motivo de punição e passa a ser uma pista de como o pensamento está sendo construído, um ponto de partida para a descoberta mútua, já que os seres humanos e a língua estão em constante mudança, assim como as identidades, necessidades e visões de mundo se transformam a cada dia.

Assim, a obra do Paulo Freire que começa nos anos 60 e termina nos anos 90, continuou se atualizando e se adaptando a novos contextos históricos e sociais. Por isso, é possível defender que a abordagem freireana pode se aproximar, sim, do pensamento decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar as contribuições possíveis da pedagogia freireana para a construção de uma práxis pedagógica decolonial que valorize a autonomia e a identidade dos educandos, além de propor caminhos para a inclusão do pensamento freireano-decolonial na formação inicial de professores, a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire.

Por meio da revisão bibliográfica de obras de autores renomados da perspectiva decolonial, o capítulo apresentou os conceitos de colonialismo e colonialidade, explicitando que, apesar do fim do colonialismo, a colonialidade continua sendo

utilizada como mecanismo de poder para exercer controle sobre as formas de pensar e ser.

Como uma proposta de ruptura, surge assim o pensamento decolonial, propondo uma postura de (re)existência contra o eurocentrismo e o norte global, que induzem ao apagamento das identidades, culturas e línguas de povos da América Latina, África e Ásia. Todavia, não basta apenas reconhecer ou romper com a colonialidade. Se faz necessário pensar novas formas de vida para além desse mecanismo de poder imposto.

Nesse sentido, é crucial que os currículos dos cursos de formação de professores trabalhem numa perspectiva decolonial para que haja a ampliação do olhar desses profissionais, levando-os ao que Freire denomina de “pensar certo”. O autor sugere que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2024, p.39).

Zambrano (2021, n. p.) concorda com Freire quando afirma que “não existe um objeto a ser formado e um sujeito formador, na verdade, existe um processo de aprendizagem mútua em que todos estamos em constante formação”, confirmando assim, a horizontalidade necessária ao processo educacional.

Nesse sentido, para que o professor possa trabalhar de forma decolonial é importante que essa perspectiva seja apresentada ainda na formação inicial para que ele possa levá-la para sua prática pois, muitas vezes, o profissional pode estar tendo uma postura discriminatória por puro desconhecimento, como afirma Freire: “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo”; “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2024, p.36-37).

Faz-se necessário romper com a hierarquia colonial. Nesse sentido, a conscientização sobre a decolonialidade é um importante instrumento para que se perceba as amarras coloniais presentes na mente, na educação e na forma de ver o mundo,

aceitando que existem múltiplas formas de ser e de conhecer além do modelo europeu.

Conclui-se que a abordagem freireana proposta no livro *Pedagogia da Autonomia* está inserida numa perspectiva decolonial e fornece as ferramentas práticas para o Giro Decolonial, propondo não apenas uma mudança de currículo, mas uma mudança de postura: o educador deixa de ser o ‘civilizador’ para se tornar um orientador na busca do conhecimento, questionando o discurso dominante. Como possíveis caminhos para futuras pesquisas, sugere-se o levantamento sobre a inclusão da área nos currículos de Licenciatura em Letras nas IES de Roraima.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, B. A. Paulo Freire e a condição da mulher. **Roteiro**, 2016. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/681c9d43-baca-43f8-b308-785db895fd56/content>. Acesso em: 03 jun. 2026.

CADILHE, A. J. O envolvimento docente como uma atitude decolonial na pesquisa e na formação profissional. *In: Docentes pesquisadores: epistemes e metodologias*. DA SILVA, S. B. B.; SANCHÓ-GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (Orgs.). Salvador, EDUFBA, 2024.

CARNIEL, F. et al. Projetos globais e o estranho: estudos decoloniais na produção acadêmica brasileira. **Revista Eletrônica de Administração**, 3 ago. 2021. SciELO Preprints. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1955/3190>. Acesso em: 25 mar. 2026.

DE SOUSA, A. S.; DE OLIVEIRA, G. S.; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, 2021.

FERREIRA, D. M. M.; MACHADO, L. I. Colonialidade do saber. *In: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (orgs.). Suleando*

conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 78ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GATTI, B.; ANDRE, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação

LANDULFO, C. Currículo e decolonialidade. *In:* MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (orgs.). **Suleando conceitos e linguagens:** decolonialidades e epistemologias outras – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales:** colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Ediciones Akal, S. A, 2013.

MOTA NETO, J. C da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina:** reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

no Brasil. *In:* WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação:** teoria e Prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In:* **Cuestiones y horizontes:** de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SANTOS, E. S.; SANTANA, Y. S. Colonialidade do poder. *In:* MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (orgs.). **Suleando conceitos e linguagens:** decolonialidades e epistemologias outras – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SILVA, J. E. Por um projeto outro de educação linguística em língua inglesa: a translingua-gem na EJA. *In:* **Insurgências decoloniais na linguística aplicada:** estudos e experiências / JORDÃO, C.; FRAGUAS, M. M. M.; OLIVEIRA, M. L. C.; ROSA-

DA-SILVA, V. (orgs.) – Curitiba : CRV, 2023. 246 p. (Coleção: PPLIN Presente, v. 6).

SOUZA, L. M. T. M.; HASHIGUTI, S. T.; BRAHIM, A. C. S. M. Transculturalidade como uma relação entre dois “eus”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *In*: HASHIGUTI, S. T.; CADILHE, A. J.; SILVA, I. R. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**: diálogos e (re)começos. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir, re-viver. *In*: CANDAU, V.M. (Org). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2009, p.12-42.

ZAMBRANO, C. E. G. PLAc como transgressão: letramentos sociais e prática educativa-reflexiva. *In*: SOUZA, R. F.; COURA-SOBRINHO, J.; DINIZ, M. B. N. P. (Org.). **Português como língua de acolhimento**: práticas e perspectivas. 1ed. São Paulo: Parábola, 2021.

ENTRE LÍNGUAS E CULTURAS: A INFLUÊNCIA DA TRANSLINGUAGEM NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS MIGRANTES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Pricilla Ferreira Ramos¹

INTRODUÇÃO

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim
descobrendo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam.
(Freire, 1987, p. 12).

Os processos migratórios sempre estiveram presentes na história da humanidade. Contudo, nas últimas décadas, observa-se uma intensificação significativa dos fluxos migratórios em nível global. Diversos fatores têm contribuído para esse aumento, entre eles, conflitos armados, crises ambientais, instabilidades políticas, dificuldades socioeconômicas e violações de direitos humanos nos países de origem. Nesse contexto, o Brasil também se insere como importante destino migratório. Devido à sua ampla extensão territorial e às fronteiras estabelecidas com diversos países da América do Sul, o país tem recebido um número crescente de migrantes que buscam melhores condições de vida, segurança, estabilidade e oportunidades sociais e econômicas.

Segundo o Relatório Anual do OBMigra (2026), em 2025 o Brasil registrava mais de 2 milhões de imigrantes de cerca de 200 nacionalidades diferentes, entre residentes temporários, refugiados e solicitantes de refúgio. Esse cenário reforça o país como um importante destino migratório na América Latina. Entre os principais grupos migratórios presentes no Brasil, destacam-se

¹ Professora Pedagoga efetiva no Município de Boa Vista/RR e mestranda em Letras pela Universidade Federal de Roraima.

venezuelanos, haitianos, cubanos e angolanos, sendo a migração venezuelana a mais expressiva atualmente. Além disso, esse relatório ainda evidencia que crianças têm ocupado papel central nos fluxos migratórios recentes, especialmente na migração venezuelana. Segundo o documento, o grupo etário entre 0 e 14 anos constitui atualmente o principal segmento dessa imigração no Brasil, acompanhado do aumento da participação de mulheres e famílias nos deslocamentos migratórios.

Esse cenário também tem repercutido diretamente no campo educacional, uma vez que o crescimento da presença de crianças migrantes no país tem provocado o aumento do número de estudantes falantes de outras línguas nas instituições escolares, especialmente nas redes públicas de ensino. Essa dinâmica pode ser observada quando o Relatório Anual do OBMigra (2026) evidencia o crescimento consistente das matrículas de estudantes imigrantes na educação básica entre 2010 e 2024 e sinaliza igualmente não apenas a ampliação do acesso dessa população ao direito à educação, mas também os novos desafios enfrentados pelas escolas diante da crescente diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula. Esse cenário de ampliação das matrículas de estudantes migrantes pode ser observado em todo o território nacional, porém manifesta-se de maneira mais intensa no estado de Roraima que, por localizar-se no extremo norte do país e estabelecer fronteira direta com a Venezuela, consolidou-se como uma das principais portas de entrada de migrantes venezuelanos no Brasil, especialmente após o agravamento da crise política, econômica e social venezuelana nos últimos anos.

À vista disso, Roraima, por apresentar uma população relativamente reduzida e concentrada majoritariamente na capital Boa Vista, passou a ter sua rede municipal de ensino diretamente impactada pela intensificação dos fluxos migratórios venezuelanos. Nesse contexto, Boa Vista tornou-se o principal espaço de acolhimento educacional de crianças migrantes no estado, concentrando grande parte das matrículas de estudantes venezuelanos na educação básica. Segundo Baptaglin et al. (2025),

apenas na rede municipal de ensino da capital roraimense haviam, em 2024, aproximadamente 9.406 crianças venezuelanas matriculadas nas escolas públicas.

Esta diversidade linguística que adentra o país nos faz lembrar que o Brasil, apesar de, em sua constituição federal, ter a língua portuguesa como língua oficial, não é e nem nunca foi um país de uma só língua. Segundo Eliane Scherer (2014, p. 87), “o Brasil possui grande diversidade linguística com cerca de duzentas línguas existentes, sendo aproximadamente 180 línguas indígenas e vinte línguas de imigração [...]”. Tal contexto revela a pluralidade linguística presente no país, que se amplia ainda mais quando consideradas as diferentes variantes regionais e socioculturais da própria língua portuguesa, conforme também destaca a autora.

Contudo, poucas são as ações governamentais voltadas ao desafio que é ensinar estas crianças falantes de outras línguas as habilidades cognitivas, as competências socioemocionais e valores e ética que são fundamentos essenciais da educação em qualquer país. Como evidenciam Assumpção e Aguiar (2019, p. 173): “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB trata do dever à educação, no entanto não considera, especificamente, a educação da criança migrante”. E, ainda confirmando tal fato, segundo Baptaglin, Oliveira e Oliveira (2025), embora as escolas brasileiras estejam alinhadas às diretrizes curriculares nacionais, muitas ainda não conseguem atender adequadamente às demandas específicas dos estudantes migrantes, especialmente no que se refere às barreiras linguísticas e culturais, o que pode inclusive representar um descumprimento da Lei de Migração brasileira.

A questão da educação de migrantes, de modo geral, constitui um campo amplo e complexo de discussão. Entretanto, este estudo concentra-se especificamente no processo de alfabetização de crianças migrantes, considerando suas identidades, vivências culturais, valores e repertórios linguísticos como elementos centrais no percurso educativo. Em contextos marcados pela mobilidade humana, pela diversidade linguística e pelos constantes processos

de negociação identitária, pensar a alfabetização dessas crianças exige ultrapassar perspectivas monolíngues e homogeneizadoras historicamente presentes na escola.

Diante dessa realidade, a translinguagem emerge não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como uma possibilidade de reconhecimento das múltiplas formas pelas quais as crianças migrantes constroem sentidos, comunicam-se e se relacionam com o mundo ao seu redor. Ao mobilizarem diferentes recursos linguísticos de maneira integrada em suas experiências cotidianas, essas crianças evidenciam que língua, cultura e identidade constituem dimensões profundamente interligadas no processo educativo. García e Wei (2014) destacam que os sujeitos bilíngues não operam suas línguas de forma separada, mas acionam repertórios linguísticos integrados na construção de sentidos e nas interações sociais. Desse modo, reconhecer os repertórios linguísticos das crianças migrantes no ambiente escolar significa também legitimar suas trajetórias, memórias, pertencimentos e formas de existência.

A partir dessa compreensão, este estudo tem como objetivo geral discutir os impactos da translinguagem na construção da identidade linguística e cultural de crianças migrantes em processo de alfabetização, tomando como referência o contexto educacional de Boa Vista/RR. De maneira complementar, a relevância desta discussão está relacionada à necessidade de ampliar os estudos voltados às infâncias migrantes no campo educacional, sobretudo diante dos frequentes processos de invisibilização social, linguística e cultural vivenciados por essas crianças no ambiente escolar. Em muitos casos, seus repertórios linguísticos, experiências e formas de pertencimento acabam sendo desconsiderados por práticas pedagógicas ainda fundamentadas em perspectivas monolíngues e homogeneizadoras. Além disso, refletir sobre essas questões também pode contribuir para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão educacional de crianças migrantes, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas mais

sensíveis às múltiplas realidades linguísticas e culturais presentes nas escolas brasileiras.

As discussões apresentadas neste capítulo partem do diálogo com autores que abordam translinguagem, identidade, alfabetização e migração, buscando compreender as relações entre linguagem, cultura e pertencimento no contexto das infâncias migrantes. Inicialmente, são discutidos os fundamentos teóricos da translinguagem e suas aproximações com as questões identitárias e os processos de alfabetização. Em seguida, o texto propõe uma reflexão acerca das contribuições da translinguagem para a formação da identidade de crianças migrantes em contexto escolar brasileiro, especialmente durante a fase de alfabetização, considerando de maneira particular a realidade educacional de Boa Vista/RR, município marcado pela presença significativa de estudantes venezuelanos nas escolas públicas. Por fim, são apresentadas considerações sobre os desafios e possibilidades dessa prática no campo educacional, bem como suas implicações para a construção de uma educação mais inclusiva, plural e decolonial.

TRANSLINGUAGEM, IDENTIDADE E ALFABETIZAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA COMPREENDER O DIÁLOGO ENTRE LÍNGUAS E CULTURAS

O Brasil, por ser um país de grande extensão territorial, é marcado por uma ampla pluralidade linguística, cultural e identitária. Como citado anteriormente, o nosso país nunca foi uma nação de uma língua única apesar de considerado monolíngue por parte de documentos governamentais. Diante de tanta heterogeneidade, principalmente relacionada à linguagem, cresce no Brasil o conceito de translinguagem. O termo translinguagem foi inicialmente introduzido por Cen Williams, um educador galês, no contexto da educação bilíngue no País de Gales. Williams usou o termo em galês, *trawsieithu* para descrever uma abordagem pedagógica em que os estudantes alternavam

entre o galês e o inglês para realizarem as tarefas em sala de aula (Silva, 2022). Contudo, nos anos 2000, o conceito foi expandido e aprofundado pelo trabalho da pesquisadora Ofelia García, uma estudiosa cubano-americana que adaptou a ideia para o contexto de educação multilíngue em geral, especialmente em relação a migrantes nos Estados Unidos. A pesquisadora “definiu translinguagem como as múltiplas práticas discursivas que os bilíngues usam para dar sentido aos seus mundos bilíngues” (Scholl, 2022, p. 2).

Todavia, a Translinguagem difere de outras abordagens como o bilinguismo e plurilinguismo principalmente por sua perspectiva de integração linguística e cultural. Enquanto as abordagens tradicionais frequentemente tratam as línguas como sistemas separados, a translinguagem enxerga o repertório linguístico de um falante como um conjunto integrado e dinâmico. Com explicam Yip e García (2018, p. 168):

É importante não confundir as translinguagens com a simples intercalação entre as línguas [...]. As alternâncias de códigos linguísticos referem-se às alternâncias de idiomas nomeados, a definição externa de quais idiomas são dados por estados políticos e sistemas escolares. As translinguagens referem-se às perspectivas internas do que os falantes fazem com a linguagem que é simplesmente sua.

À vista disso, a translinguagem se torna um conceito indispensável a ser utilizado na formação de crianças migrantes em contexto escolar, o que falaremos mais adiante nesse texto. Levando-se em consideração que as crianças migrantes não fizeram a escolha de mudarem de país e se afastarem de tudo o que já lhes era comum e confortável, para elas tudo se torna um pouco mais difícil, pois com tão poucos anos vividos ao necessitar passar por uma experiência como esta, se não bem acompanhadas e auxiliadas por seus pais ou adultos próximos, esta bagagem que carregam pode se transformar em um trauma para a vida toda. Vários são os desafios enfrentados por estas crianças que foram forçadas a migrar. Além da dificuldade com a língua do novo país

de moradia, há também o estranhamento por estar em outro ambiente tendo que se acostumar a uma nova cultura passando inclusive pela discriminação das outras crianças, a saudade da própria nação e, acima de tudo, o temor da possível perda de sua própria identidade (Assumpção e Aguiar, 2019).

Mas que identidade é esta? Qual é a identidade de uma criança de apenas 5 ou 6 anos, em fase de alfabetização vinda de um outro lugar? De acordo com Leffa (2012), a identidade de alguém é justamente ao que ela se contrapõe. Se ao estar situado no Brasil, ser de outra nacionalidade. Se ao falar outra língua, não falar português e assim por diante. Em outras palavras, “as identidades sociais se constituem a partir da diferença” (Miskolci, 2022, p. 91). Já se falando da identidade de uma criança, conforme Moura (2023), pode ser dividida em dois modelos: no primeiro, a criança é apenas reprodução da interpretação dos adultos e, no segundo, torna-se protagonista de sua própria história. Entretanto, ainda segundo Moura (2023, p. 5-6):

Nas duas perspectivas, a criança passa por um processo de subjetivação, isto é, independentemente da abordagem, o adulto diferencia a criança apenas por classe, raça ou cor e gênero, mantendo uma imagem coletiva e homogênea da criança no contexto global como vulneráveis, que em qualquer país precisam ser bem alimentadas, escolarizadas na perspectiva eurocêntrica e colonizadora, em que a família é responsável por repassar a criança os aspectos éticos e morais necessários à vida em sociedade, e a criança se socializaria através das brincadeiras.

Com o passar do tempo e as transformações nas estruturas familiares, em que os adultos precisam permanecer fora de casa durante grande parte do dia para garantir o sustento familiar, a socialização das crianças e, conseqüentemente, parte significativa da construção de suas identidades passa a ocorrer no ambiente escolar e em outros espaços institucionais frequentados por elas (Moura, 2023). No caso das crianças migrantes, esse processo torna-se ainda mais complexo, pois elas precisam conciliar referências culturais, linguísticas e sociais do país de origem com as demandas

do país de acolhimento. Essa dinâmica evidencia a constituição de identidades híbridas, marcadas pelo encontro entre diferentes experiências culturais, linguísticas e modos de vida.

Diante disso, a escola deixa de ocupar apenas a função de transmissão de conteúdos e passa a participar diretamente dos processos de socialização, pertencimento e construção identitária das crianças migrantes. As experiências vividas no cotidiano escolar influenciam a maneira como essas crianças constroem vínculos, percebem as diferenças culturais e elaboram suas formas de reconhecimento de si e do outro. Frente a esse cenário, Baptaglin et al. (2025, p. 3) destacam que a cultura escolar “desempenha um papel fundamental na maneira como as crianças [...] percebem a si mesmas e aos outros”, evidenciando o papel ativo da escola na constituição das identidades infantis. Além disso, Baptaglin, Oliveira e Oliveira (2025) ressaltam que a identidade infantil também está relacionada ao protagonismo das próprias crianças, uma vez que são elas que vivenciam o cotidiano escolar e, nele, constroem suas identidades em diferentes perspectivas.

Dessa forma, compreender as experiências vividas pelas crianças migrantes no campo educacional torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas culturalmente sensíveis, capazes de promover ambientes mais acolhedores, seguros e inclusivos. Isso porque, em muitos casos, é na escola que essas crianças passam a negociar pertencimentos, construir relações sociais e lidar com tensões decorrentes do encontro entre diferentes línguas, culturas e modos de vida. Tal realidade evidencia que a migração não atravessa apenas questões territoriais ou econômicas, mas também processos subjetivos e identitários profundamente relacionados à experiência escolar.

Diante dessa realidade, torna-se insuficiente pensar a escola apenas como um espaço de inserção da criança migrante na cultura do país de acolhimento. Em contextos marcados pela mobilidade humana e pela pluralidade linguística, a educação passa a exigir perspectivas interculturais capazes de compreender

a diferença não como obstáculo, mas como elemento constitutivo das relações escolares. Nesse sentido, a interculturalidade ultrapassa a ideia de mera coexistência entre culturas distintas, propondo relações fundamentadas no diálogo, na negociação e na transformação mútua entre os sujeitos.

No ambiente escolar, isso significa questionar práticas historicamente marcadas pela homogeneização linguística e cultural, nas quais frequentemente se espera que a criança migrante abandone ou silencie sua língua, seus costumes e suas formas de interpretar o mundo para adequar-se ao modelo dominante. Baptaglin, Oliveira e Oliveira (2025) destacam que a interculturalidade envolve justamente a construção de conexões entre as diferenças, permitindo que distintas experiências culturais ocupem lugar legítimo dentro da escola. Assim, reconhecer os repertórios culturais e linguísticos das crianças migrantes implica compreender que suas línguas, saberes e vivências não representam barreiras para a aprendizagem, mas possibilidades de ampliação das experiências educativas e das formas de interação no espaço escolar.

Ao restringirmos essa discussão ao contexto da alfabetização, os desafios enfrentados pelas crianças migrantes tornam-se ainda mais evidentes. O processo de alfabetização, por si só, já constitui uma etapa complexa do desenvolvimento cognitivo, social e emocional, pois marca o início da interação consciente com o universo da leitura e da escrita. Durante essa fase, as crianças começam a compreender a relação entre os sons da fala e os símbolos gráficos, desenvolvendo habilidades como decodificação, reconhecimento de palavras e produção escrita. Entretanto, mais do que um aprendizado técnico, a alfabetização envolve também a construção de sentidos e a possibilidade de utilizar a linguagem para explorar o mundo, expressar ideias e estabelecer relações sociais. Como definem Soares e Batista (2005, p. 24):

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O

domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Para a criança migrante, entretanto, esse processo tende a assumir contornos ainda mais desafiadores, uma vez que seu ponto de partida frequentemente envolve um ambiente linguístico e cultural distinto da língua utilizada na escola. Além de aprender a leitura e a escrita em uma nova língua, essas crianças precisam lidar simultaneamente com processos de adaptação cultural, reconstrução identitária e busca por pertencimento em um espaço muitas vezes desconhecido. Tal condição pode afetar diretamente aspectos como autoestima, participação e motivação para aprender.

À luz dessas reflexões, o contexto educacional das escolas municipais de Boa Vista/RR constitui um exemplo expressivo dessa realidade, pois, conforme Baptaglin e Oliveira (2024), as instituições escolares enfrentam dificuldades relacionadas às barreiras linguísticas, à ausência de materiais pedagógicos adequados ao contexto multilíngue, à limitação de políticas públicas voltadas à educação migrante e à própria falta de formação específica para professores que atuam com estudantes falantes de outras línguas. Soma-se a isso o fato de que muitas dessas crianças chegam às escolas atravessadas por experiências de deslocamento, rupturas culturais e sentimento de insegurança, aspectos que influenciam diretamente suas experiências de aprendizagem e socialização no ambiente escolar.

À medida em que essas questões se entrelaçam, a alfabetização de crianças migrantes não pode ser reduzida apenas à aprendizagem técnica da leitura e da escrita em língua portuguesa, mas deve considerar também os processos de pertencimento, reconhecimento e valorização das trajetórias culturais e linguísticas dessas crianças. Essa compreensão nos leva à necessidade de buscar alternativas pedagógicas capazes de oferecer condições mais equitativas de educação, reconhecendo a

diversidade linguística e cultural como parte constitutiva do processo educativo e não como um problema a ser superado.

A TRANSLINGUAGEM E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS MIGRANTES NO CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO

Como vimos, um dos grandes desafios das crianças migrantes ao adentrarem o nosso país é a barreira linguística. No Brasil, a língua nacionalmente adotada e ensinada nas escolas é a Língua Portuguesa. Sendo assim, ao serem matriculadas na rede de ensino as crianças migrantes são, de certa forma, obrigadas a acatar uma língua diferente da sua e a partir daí começam a surgir problemas que, estando em seu país natal, estas crianças não precisariam enfrentar. Conforme Yip e García (2018), o sistema escolar, ao invés de envolver essa diversidade linguística, acaba por excluir essas crianças de uma educação plena, minimizando e marginalizando ainda mais estes estudantes. “Nas escolas, a língua muitas vezes funciona como o instrumento de exclusão mais importante, literalmente castigando e punindo as crianças por falar (e escrever) a língua ‘errada’ [...]” (Yip e García, 2018, p. 167). Isto posto, a translanguagem surge nesse momento como uma âncora onde podem se apoiar tanto as crianças, quanto seus professores, os pais e toda a comunidade escolar incluindo gestão e os responsáveis na esfera pública.

A translanguagem traz para dentro de sala de aula maneiras diferentes de lidar com a injustiça social adotada pela prática monolinguista colonial ainda vigente em nosso país. É, certamente, uma maneira subversiva de “desestabilizar hierarquias que deslegitimam práticas linguísticas de grupos minoritários” (Silva, 2023, p. 9), pois a translanguagem celebra a diversidade linguística, reconhecendo que os estudantes migrantes ou bilíngues têm um rico repertório que pode ser usado como uma força, e não como um obstáculo. Em sala de aula, isso implica em considerar todas as línguas que o aluno conhece como

recursos válidos para o processo de aprendizagem. As práticas pedagógicas inclusivas baseadas na translinguagem permitem que os professores promovam atividades em que os alunos possam alternar entre diferentes línguas durante uma mesma tarefa. Por exemplo, ao resolver atividades de interpretação de texto, uma criança pode usar a língua materna para pensar em voz alta e a língua do país de acolhimento para explicações. Isso ajuda a consolidar o aprendizado de maneira mais eficaz e a estimular a compreensão de conceitos.

Os estudantes vão para a escola para adquirir compreensões do conteúdo, mas também formas de usar a linguagem, e formas de usar a linguagem dominante. Os alunos bilíngues só podem adquirir novas competências linguísticas nas inter-relações com as que já possuem acesso. É quando os alunos podem refletir sobre todas as suas práticas linguísticas que o desenvolvimento da linguagem pode surgir (Yip e García, 2018, p. 171).

A translinguagem também permite que os professores respeitem o ritmo individual de cada aluno, além de consentir que as crianças se expressem de maneira mais confortável usando suas línguas combinadas criando um ambiente mais acolhedor, o que contribui para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. Isso é crucial para reduzir barreiras linguísticas e promover uma verdadeira inclusão na sala de aula.

Ao utilizar sua própria língua, a criança a tem em mãos como uma forma de resistência e isto corrobora com a determinação em manter sua própria identidade, ou seja, a translinguagem fortalece o vínculo desta criança com sua língua materna, reafirmando sua identidade de origem, ao mesmo tempo em que facilita sua inserção no novo contexto linguístico. Segundo Hall (1996), a identidade é um processo dinâmico, moldado por múltiplas influências. Sendo assim, a translinguagem exemplifica essa fluidez, permitindo que as crianças construam identidades híbridas, que combinam elementos de suas culturas e línguas de origem com as do país de acolhimento. E o impacto que esta prática traz é a de ajudar a criança a sentir pertencimento em

ambos os contextos culturais, sem precisar abandonar completamente suas raízes.

Seguindo esse raciocínio, a criança deixa, então, de ser exclusivamente o domínio teórico do adulto, que a observa e a explica, como o sujeito do amanhã, como o ‘futuro’, capaz apenas de internalizar elementos da comunidade social estabelecida [...]. Ao mesmo tempo, ela emerge como protagonista, como sujeito dos processos ao invés de mero objeto, e, nessa condição, interpreta os contextos nos quais está imersa, constrói suas relações produzindo significados próprios. (Simões, Resnick e Rodrigues, 2021, p. 10).

Todavia, como o uso da translinguagem é recente dentre os estudos acadêmicos, tanto quanto quase inexistente a ser “conscientemente” utilizado em sala de aula, uma das principais barreiras para esta prática está na falta de informação e treinamento dos profissionais da educação. De acordo com Yip e García (2018) a maioria dos educadores não teve treinamento adequado e o quadro de professores com experiência em ensino translíngue não passa de alguns poucos especialistas. Os autores ainda destacam que todos os educadores deveriam receber algum tipo de treinamento, o que beneficiaria todo o sistema educacional. A fase de alfabetização das crianças migrantes com a prática translíngue em sala de aula também pode ser beneficiada. A translinguagem, quando aplicada com intencionalidade e planejamento, se mostra uma ferramenta transformadora para incluir crianças migrantes no processo de alfabetização e garantir que elas tenham as mesmas oportunidades de sucesso que seus colegas monolíngues.

No processo de alfabetização, a translinguagem é vista como um meio de explorar e consolidar conceitos-chave. Por exemplo, de acordo com minha experiência como professora pedagoga do município de Boa Vista/RR atuante na área de alfabetização, crianças podem compreender melhor a estrutura de um texto ou o significado de uma palavra quando têm a oportunidade de refletir sobre esses elementos em sua língua materna e depois traduzi-los

ou adaptá-los para a língua de instrução. Essa prática não só facilita o aprendizado inicial do alfabeto e da formação de palavras, mas também promove o desenvolvimento do pensamento crítico ao incentivar as crianças a fazerem conexões entre as línguas. Isso é especialmente eficaz no ensino de vocabulário, no reconhecimento de padrões ortográficos e na compreensão de textos. No processo de alfabetização, é fundamental que os professores proporcionem às crianças oportunidades para explorar e compreender o universo letrado, permitindo que testem suas hipóteses sobre as regras que o regem e busquem soluções por meio de erros construtivos (Ferreiro e Teberosky, 2007). Essa abordagem também ajuda a criar um ambiente mais colaborativo, onde os alunos se sentem seguros para compartilhar suas perspectivas, contribuindo para um aprendizado mais profundo e significativo.

Trazendo essa discussão para o contexto de Boa Vista/RR, as demandas por práticas pedagógicas mais inclusivas e linguisticamente sensíveis aparecem também nas falas de mães, pais e professores de crianças migrantes. Em pesquisa realizada em uma escola municipal da capital roraimense, Carvalho (2023) identificou que as propostas apresentadas pelos participantes estavam fortemente relacionadas ao idioma, destacando a necessidade de “cursos de espanhol e português na escola”, “professores que falem os dois idiomas”, “atividades bilíngues”, “professores bilíngues”, além da presença de auxiliares falantes de espanhol nas salas com maior número de crianças venezuelanas. Tais apontamentos revelam que a questão linguística ocupa um papel central no processo de inclusão escolar dessas crianças, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam seus repertórios linguísticos e culturais. Nesse sentido, as propostas apresentadas aproximam-se da perspectiva da translanguagem, ao defenderem uma educação capaz de acolher diferentes línguas dentro do espaço escolar, rompendo com práticas monolinguistas historicamente consolidadas no contexto educacional brasileiro.

Em suma, a translanguagem emerge como uma prática fundamental na formação da identidade de crianças migrantes em processo de alfabetização no Brasil, ao permitir que elas articulem suas experiências linguísticas e culturais de maneira integrada. Esse fenômeno não apenas promove a valorização de suas línguas de origem, mas também cria um espaço de inclusão e pertencimento na sala de aula, fortalecendo seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Assim, compreender e aplicar a translanguagem na educação representa um passo crucial para uma pedagogia que respeite e celebre a diversidade.

TRANSLINGUAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES

É notável que as interações linguísticas entre as pessoas, além de se dar pelo contexto geográfico, como é o caso da migração, está em amplo crescimento também no contexto do desenvolvimento global com a era da tecnologia em sua máxima expansão. Segundo Canagarajah (2013, p. 12):

Todos estes desenvolvimentos trazem possibilidades e desafios interessantes para a comunicação entre fronteiras linguísticas. Eles estão engendrando novos modos comunicativos na medida em que as pessoas adotam estratégias criativas para se envolverem umas com as outras e representarem suas vozes.

Na educação de crianças em condição migratória, não seria diferente. Segundo Silva (2023), “as salas de aula, por exemplo, são espaços permeados pelas práticas discursivas/linguísticas variadas e complexas de seus falantes”. Entretanto, quando a escola não reconhece os repertórios linguísticos e culturais das crianças migrantes, o espaço escolar pode tornar-se um ambiente de afastamento e exclusão simbólica. Alves, Valter e Gomes (2023), ao discutirem os desafios da alfabetização e letramento de crianças migrantes, evidenciam que muitas dessas crianças

acabam se isolando das interações coletivas, apresentando dificuldades de participação nas atividades escolares e, em alguns casos, desenvolvendo resistência à própria frequência escolar. As autoras mostram que esse processo está relacionado não apenas às barreiras linguísticas, mas também à ausência de práticas pedagógicas capazes de promover acolhimento, pertencimento e reconhecimento cultural. Sob tal perspectiva, buscar um meio de facilitar o aprendizado dos estudantes falantes de outras línguas necessita ser uma alternativa urgentemente a ser aplicada. A translinguagem desponta então como uma possibilidade interessada em uma educação linguística que transcenda o simples ensino da língua portuguesa nas escolas e procure incluir formas de privilegiar também a cultura destes alunos bem como fortalecer sua identidade.

A translinguagem é capaz de trazer de volta para a sala de aula o protagonismo de quem sempre foi colocado à margem da sociedade. Ao buscar aulas que trabalhem de forma igualitária o conhecimento de novas línguas para todos, a experiência oportuniza que a classe vivencie o cenário de não saber, em seu total sentido, a língua que está sendo utilizada, fazendo com que todos os alunos tenham, de uma maneira geral, o mesmo sentimento em relação ao que está sendo explicado em sala pelo professor (Guimarães, Buin, Garcia e Ribeiro, 2020). A forma como a translinguagem reinsere o aluno migrante no contexto educacional também corrobora de uma maneira positiva com a construção da identidade deste, pois conforme Simões, Rosnick e Rodrigues (2021, p. 15):

Trabalhar com as diferenças na educação traduz-se numa postura crítica e inclusiva, uma vez que é possível argumentar que o reconhecimento da diversidade no cenário educacional permite o exercício do direito das crianças de se apresentarem como sujeitos construtores de conhecimento plenamente e a seus modos.

Além de promover o reconhecimento da identidade cultural e linguística, criar ambientes inclusivos e desenvolver habilidades

de comunicação mais ricas, a translinguagem reduz estigmas e preconceitos e combate o sentimento de alienação, fazendo com que as crianças migrantes não necessitem mais abandonar sua língua ou sua cultura para se adequarem. “Uma pedagogia nas translinguagens, independentemente da língua oficial de uma sala de aula, contribuiria muito para dar a essas crianças falantes de línguas minoritárias a educação que elas precisam” (Yip e García, 2018, p. 170).

Em relação à alfabetização, conforme Alves, Valter e Gomes (2003, p. 18):

[...] é um processo complexo que vai além da decodificação de signos linguísticos. [...], ela envolve diversos fatores, que perpassam desde o meio social em que o sujeito está inserido até o que ele entende por linguagem escrita. Portanto, o ensino da língua escrita, seja para o falante nativo dela ou não, precisa superar o estudante como um decodificador ou memorizador.

Sob esse olhar, a alfabetização passa a ser compreendida também como um processo de construção de sentidos, pertencimento e participação social, o que aproxima diretamente essa discussão das práticas de letramento. Isso porque não basta que a criança apenas aprenda o código escrito, é necessário que ela consiga utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais significativas, reconhecendo-se como sujeito capaz de interagir, produzir sentidos e participar do espaço escolar por meio da linguagem. Nesse horizonte, conforme Magalhães, 2024, p. 47 as:

Práticas translíngues no letramento podem ser utilizadas por professores de alunos bilíngues emergentes (que estão iniciando a construção de repertório na língua oficial da escola) como ferramentas para o ensino da segunda língua [...], mas não apenas. Tais práticas no letramento podem legitimar as formas pelas quais alunos multilíngues interagem e constroem textos, abrindo espaço para diferentes formas de letramento na escola [...].

A translinguagem utilizada em fase de alfabetização das crianças migrantes facilita a compreensão de novos conceitos

linguísticos e auxilia na construção do conhecimento em leitura e escrita, o uso das línguas maternas em paralelo à língua dominante pode enriquecer o aprendizado fonético, ortográfico e textual. Conforme Morell e López (2021, apud Magalhães (2024, p. 48), algumas estratégias eficazes para promover o letramento de uma forma translíngue são:

- [...] Introduzir traduções do vocabulário-foco, ensinando palavras na língua de instrução ao lado da palavra na língua materna.
- Tocar canções e narrações nas línguas maternas.
- Sinalizar objetos na sala de aula tanto em inglês [língua de instrução do contexto das autoras; caso a estratégia fosse aplicada em escolas brasileiras, essa sinalização se daria em português] quanto nas línguas maternas.
- Aprender a tradução destes objetos com as famílias ou softwares de tradução.
- Cantar em línguas múltiplas.
- Incorporar objetos familiares (por exemplo, instrumentos, itens domésticos, roupas, brinquedos, etc.) dos países e culturas das crianças na sala de aula; e encorajar crianças a nomear e a usar tais objetos.
- Aprender e usar frases-chave nas línguas maternas das crianças.
- Encorajar crianças a falarem com colegas que compartilham a mesma língua.
- Desenvolver uma seção minuciosa de recursos visuais sinalizados em línguas múltiplas.
- Usar recursos audiovisuais em línguas múltiplas.
- Criar uma biblioteca multilíngue. [...]
- Gravar as crianças contando histórias em suas línguas maternas e pedir que interpretem suas histórias em inglês [língua de instrução do contexto das autoras, caso a estratégia fosse aplicada em escolas brasileiras, essa interpretação se daria em português].
- Expor os trabalhos das crianças em línguas múltiplas.

Yip e García (2018) também acrescentam às necessidades para se alcançar um ensino translíngue em contexto escolar a questão de materiais a serem desenvolvidos e praticados em um contexto multilíngue e entende que isto colabora com aulas com propósitos linguísticos, de conteúdos e translanguagens. Fora isso, também acrescentam que os professores devem estar preparados para as mudanças que a translanguagem traz para a sala de aula,

buscando observar com profundidade as crianças tanto para mudar a didática quando necessário quanto para tornar as aulas mais significativas.

Alves, Valter e Gomes (2023) evidenciam que diversas estratégias translíngues já acontecem no cotidiano escolar, ainda que não sejam reconhecidas teoricamente pelos professores como práticas de translinguagem. Durante a pesquisa, as docentes relataram recorrer ao Google Tradutor para estabelecer comunicação com os estudantes migrantes, utilizar imagens para facilitar a compreensão das atividades, solicitar palavras na língua materna das crianças e, em alguns momentos, contar com a ajuda de estudantes bilíngues para realizar traduções e mediações linguísticas em sala de aula. Tais estratégias revelam que a necessidade de práticas translíngues emerge da própria realidade das salas de aula contemporâneas, marcadas pela pluralidade linguística e cultural.

“O que é importante para os professores em salas de aula com uso das translinguagens é desenvolver a voz das crianças, porque o aprendizado só ocorre quando nós temos voz” (Yip e García, 2018, p. 170). Considerando tais questões, quando pensamos na realidade de Boa Vista/RR onde a presença de crianças migrantes já constitui elemento significativo do cotidiano escolar da rede municipal e estudos como o de Baptaglin e Oliveira (2024) revelam mais de 49% de alunos venezuelanos em apenas uma das escolas investigadas, fato que reforça a necessidade de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula, imagine como a translinguagem poderia atuar como uma ferramenta pedagógica fundamental para apoiar essas crianças, não apenas no aprendizado da língua de instrução escolar, mas também na construção de vínculos, na valorização de seus repertórios linguísticos e no fortalecimento de sua identidade. Em um contexto como o de Boa Vista/RR, no qual diferentes línguas e culturas já coexistem dentro da escola, práticas translíngues

possibilitariam transformar essa diversidade em potência educativa, em vez de tratá-la como barreira a ser superada.

A partir dessa perspectiva, podemos concluir que uma aula no contexto de alfabetização de migrantes que inclua pelo menos um compilado dessas ideias a serem realizadas pelos professores de maneira consciente, ou seja, utilizando a translinguagem e sabendo que estão a utilizando é o que defendem até aqui os autores já citados. De igual forma é possível concluir também que a alfabetização de crianças migrantes não é apenas técnica, mas também cultural e identitária, pois a translinguagem permite à estas transferirem habilidades de uma língua para outra, criando uma alfabetização mais holística, conforme defendido por García e Wei (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a alfabetização de crianças migrantes no Brasil significa, antes de tudo, reconhecer que existem infâncias atravessadas por deslocamentos, rupturas, saudades, fronteiras e constantes processos de reconstrução de si. Em meio a novas línguas, culturas e modos de vida, muitas dessas crianças chegam à escola carregando não apenas dificuldades linguísticas, mas também memórias, identidades e experiências que frequentemente permanecem invisibilizadas dentro do espaço escolar. Nesse contexto, a translinguagem mostrou-se, ao longo deste estudo, como uma possibilidade de romper com práticas educacionais que historicamente tentaram silenciar as diferenças em nome de uma suposta homogeneidade linguística e cultural.

Ao compreender as línguas das crianças migrantes como repertórios legítimos de aprendizagem e expressão, a translinguagem permite que essas crianças não precisem abandonar suas formas de falar, sentir e interpretar o mundo para serem aceitas pela escola. Mais do que favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, ela possibilita que os estudantes migrantes sejam reconhecidos em sua integralidade, fortalecendo processos de

pertencimento, autoestima e construção identitária. Assim, alfabetizar deixa de significar apenas ensinar códigos linguísticos e passa a envolver também escuta, acolhimento e reconhecimento cultural.

As discussões desenvolvidas neste capítulo evidenciam que identidade, linguagem e alfabetização não podem ser pensadas separadamente no contexto das infâncias migrantes. A língua materna, nesse processo, não representa apenas um instrumento de comunicação, mas um espaço de memória, afeto e existência cultural. Quando a escola desconsidera esses repertórios, a criança muitas vezes passa a experimentar sentimentos de inadequação, isolamento e exclusão simbólica. Por outro lado, quando suas línguas e culturas encontram espaço para existir dentro da sala de aula, novas possibilidades de participação e construção de sentidos emergem no processo educativo.

No contexto de Boa Vista/RR, essas questões tornam-se ainda mais sensíveis e urgentes. A presença significativa de crianças venezuelanas nas escolas municipais revela que a diversidade linguística e cultural já constitui parte concreta da realidade educacional da cidade. Em algumas escolas investigadas por Baptaglin e Oliveira (2024), estudantes venezuelanos representavam quase metade das matrículas escolares, demonstrando que a convivência entre diferentes línguas, culturas e experiências migratórias já faz parte do cotidiano das salas de aula boa-vistenses. Nesse cenário, pensar a translanguagem não significa propor algo distante da realidade escolar, mas reconhecer práticas e necessidades que emergem diariamente das experiências vividas por professores, famílias e crianças migrantes.

As próprias demandas apresentadas nas pesquisas analisadas revelam isso: pedidos por professores bilíngues, atividades em diferentes línguas, acolhimento linguístico e maior preparo docente demonstram que a questão da linguagem ocupa um lugar central nos processos de inclusão dessas crianças. Em muitos casos, mesmo sem formação específica, professores já recorrem

espontaneamente a estratégias translíngues como traduções, mediações linguísticas, imagens e apoio de estudantes bilíngues para estabelecer vínculos e possibilitar a participação dos alunos migrantes. Esses movimentos revelam que a translinguagem nasce também da necessidade humana de comunicação, pertencimento e reconhecimento dentro da escola.

Dessa forma, a translinguagem apresenta-se como caminho possível para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, sensíveis e interculturais, especialmente em contextos fronteiriços como o de Boa Vista/RR. Mais do que uma metodologia de ensino, ela se configura como uma postura ética e política diante das diferenças, permitindo que a diversidade linguística deixe de ser vista como obstáculo e passe a ser compreendida como potência educativa. Em uma cidade marcada pelo encontro entre línguas, culturas e trajetórias migratórias, reconhecer as vozes das crianças migrantes dentro da escola significa também reconhecer seus direitos de existir, pertencer e aprender sem que precisem apagar suas próprias identidades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Daiane Capellari; VALTER, Jane Suzete; GOMES, Kelly Aparecida. Alfabetização e letramento de crianças imigrantes: desafios da prática docente. *Revista Poiésis*, Tubarão, v. 17, n. 32, p. 223-243, 2023. DOI: 10.59306/poiesis.v17e322023223-243.
- ASSUMPÇÃO, A. M.; AGUIAR, G. de AZEVEDO. “Você precisa falar português com seu filho” – Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 81, n. 1, p. 167-188, set./dez. 2019.
- BAPTAGLIN, Leila Adriana; OLIVEIRA, Gabrielle. *A imigração venezuelana e o contexto da alfabetização de crianças brasileiras e venezuelanas em escolas municipais de Boa Vista, Roraima, Brasil: um*

olhar para as considerações da gestão. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e92542, 2024.

BAPTAGLIN, Leila Adriana; OLIVEIRA, Gabrielle; OLIVEIRA, Floralice Barreto; FARAY, Yasmin Gabriela da Silva. A (re)estruturação da cultura escolar a partir da integração de crianças brasileiras e venezuelanas em escolas municipais de Boa Vista-RR. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 106, 2025. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6266>

BAPTAGLIN, Leila Adriana; OLIVEIRA, Floralice Barreto; OLIVEIRA, Gabrielle. Construção identitária de crianças: reconhecimento de si e do outro no contexto intercultural e imigratório nas escolas da rede municipal de Boa Vista-RR. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 81, e89431, abr./jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2025.89431>

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: Global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

CARVALHO, Valdiza dos Santos. *Interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma escola municipal de Boa Vista-Roraima*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2023.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; HACHEM, Zakia Ismail; GONÇALVES, Larissa. **Relatório Anual OBMigra 2025: políticas migratórias no Brasil: evidências para gestão de fluxos e políticas setoriais**. Brasília, DF: Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra); Ministério da Justiça e Segurança Pública; Conselho Nacional de Imigração; Coordenação-Geral de Imigração Laboral, 2026.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. Palgrave Macmillan, 2014.

GUIMARÃES, Thayse; BUIN, Edilaine; GARCIA, Rosana; RIBEIRO, Cristiene. Práticas translíngues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de Língua Portuguesa. **Revista X**, v. 15, n. 7, p. 83-102, 2020.

HALL, S. *Introduction: Who Needs "Identity"?* In S. Hall & P. du Gay (Eds.), **Questions of Cultural Identity** (p. 1–17). London: Sage Publications. 1996.

LEFFA, Vilson J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A. C. B.. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares**, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81.

MAGALHÃES, Thiago. **Alfabetização de crianças migrantes em uma escola da rede municipal de São Paulo: ler e escrever o mundo pela expressão de si próprio**. Campinas, SP, 2024.

MISKOLCI, R. Do Desvio às Diferenças. In: Teoria & Pesquisa. **Revista do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos, n. 47, p. 9-42, jul/dez, 2005.

MOURA, Gheysa Daniele P. A construção do “eu” infantil migrante. **Ideias**, Campinas, SP, v. 14, 01-21, e023006, 2023.

SCHERER, Eliane. Heranças de um país “monolíngue”. Cadernos do CEOM – Histórias Locais e Imaginário Social, **Revista do Centro de Memórias do Oeste de Santa Catarina**, Chapecó, Ano 27, n. 40, p. 85-101, jun. 2014.

SCHOLL, A. P. O conceito de translanguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da Abralin**, v. 19, nº 2, p. 1-5, 2020.

SILVA, J. V. L da. A translanguagem no ensino de português para imigrantes e refugiados na cidade de Dourados. **Revista EaD e Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, MS, v. 10, nº 12, p. 22-32, 2022.

SILVA, Themis R. B. da Costa. TRANSlinguaging: uma perspectiva decolonial para o ensino de línguas. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 12, n. 1, p. 8-24, abr. 2023.

SIMÕES, P. M. U.; RESVENICK, R.; RODRIGUES, C. M. L. Infâncias e estudos culturais: um diálogo sobre identidades e culturas. **Pró-Posições**, Campinas, SP, v. 32, e20190068, 2021.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio. **Alfabetização e Letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

YIP, J; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social**: revista-red de estudos sociais IX, p. 164-177, jan. 2018.

CUANDO YO SALÍ DE CASA... NARRATIVAS DE CRIANÇAS MIGRANTES VENEZUELANAS COMO LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA

Rouse Karoline Coelho Duarte Santos¹

Alan Ricardo Costa²

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, milhões de venezuelanos migraram para o Brasil e, mais pontualmente, para Roraima. Nesse cenário de "migração de crise"³, crianças e adolescentes – embora representem um grupo em notória vulnerabilidade, com vozes frequentemente silenciadas – são também sujeitos ativos que constroem sentido sobre suas próprias jornadas, mesmo nas circunstâncias mais adversas (Deng *et al.*, 2022). Estudos sobre crianças migrantes no Brasil têm reforçado a importância de ouvir e analisar as vozes desses sujeitos de direitos, a fim de compreender em profundidade suas experiências (Cantinho, 2018).

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professora do Ensino Fundamental da rede municipal e estadual de Boa Vista/RR. E-mail: rousekaroline@yahoo.com.br.

² Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

³ O termo "migração de crise" tem sido empregado no campo dos estudos migratórios, mais recentemente, com vistas a mudar o foco da análise das consequências dos deslocamentos para suas causas estruturais. Com base em Martin, Weerasinghe e Taylor (2014), o conceito abrange migrações motivadas por uma variedade de crises, incluindo humanitárias, ambientais, econômicas e políticas, que impõem uma "ameaça existencial" aos indivíduos. No Brasil, pesquisadores como Moreira e Borba (2021) e Baeninger *et al.* (2018) têm aprofundado o debate, diferenciando-o da noção de "crise migratória", que tende a culpabilizar os migrantes. A "migração de crise", portanto, enfatiza a crise no local de origem como o verdadeiro motor do deslocamento forçado.

A acepção de translanguagem mostra-se importante para a análise das práticas comunicativas dessas crianças e jovens migrantes, uma vez que legitima a fluidez com que falantes bilíngues e multilíngues utilizam todo o seu repertório linguístico de forma integrada e estratégica. A translanguagem reconhece, pois, que determinados sujeitos não "alternam" entre línguas, mas as mobilizam de forma fluida e integrada para construir sentido e afirmar suas identidades. Para crianças venezuelanas em contextos de educação de emergência ⁴ no Brasil, a translanguagem pode ser vista como uma prática de reexistência: ao mobilizá-la, essas crianças vão além da comunicação; elas negociam suas identidades e perspectivas de mundo, mantêm conexões com a língua/cultura de sua terra natal e, ao mesmo tempo, se inserem no novo contexto, na confluência das dimensões linguísticas, culturais e identitárias.

Além disso, uma perspectiva decolonial sobre a translanguagem nos convida a valorizar essas práticas não como "desvios" ou "interferências linguísticas", mas como práticas linguísticas de construção de sentido aproximadas à insurgência epistêmica (García, 2023). Afinal, as narrativas dessas crianças podem caracterizar práticas de reexistência, ou seja, formas sutis e

⁴ A expressão "educação de emergência" refere-se às oportunidades de aprendizagem de qualidade oferecidas em situações de crise, incluindo conflitos, deslocamentos forçados e emergências humanitárias. Diferencia-se da educação formal regular por ser uma resposta rápida e adaptada às necessidades imediatas de populações afetadas por crises. No contexto deste estudo, a educação de emergência designa a resposta educativa implementada para crianças e adolescentes migrantes venezuelanos temporariamente alojados em abrigos em Roraima, oferecendo proteção física, psicossocial e cognitiva enquanto aguardam a estabilização de suas situações. Essa modalidade educativa não é uma resposta exclusiva à pandemia de COVID-19, mas uma estratégia humanitária fundamental em contextos de deslocamento forçado e crise humanitária. A definição aqui adotada segue as orientações da INEE (*Inter-agency Network for Education in Emergencies*), rede internacional colaborativa composta por agências das Nações Unidas, ONGs humanitárias e organizações especializadas que estabelecem padrões e diretrizes para educação em contextos de emergência.

cotidianas pelas quais sujeitos subalternizados reivindicam sua humanidade e seu direito à voz, resignificando suas experiências e afirmando sua dignidade em contextos de opressão.

É nesse cenário que foi publicada a obra "*Cuando yo salí de casa... / Quando eu saí de casa...*" (Hahn; Valdez, 2020), coletânea bilíngue⁵ de 35 narrativas multimodais produzidas por crianças e adolescentes venezuelanos abrigados em Boa Vista, Roraima. O livro, fruto da iniciativa educacional denominada *Projeto Amor Compartido*, coordenada pelo Instituto Pirilampos⁶ em colaboração com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), insere-se na resposta humanitária conhecida como "Operação Acolhida", que envolve atores internacionais e locais na assistência a migrantes venezuelanos. O material inclui textos em diferentes formatos e elementos visuais (desenhos), capturando experiências de deslocamento, superação e esperança por uma vida nova. Trata-se de um *corpus* potente para compreender como esses jovens narram suas próprias histórias e se afirmam como sujeitos ativos, em consonância com estudos que posicionam a criança como protagonista de sua própria trajetória (Paraguassu, 2022).

Contrariando a tendência de enquadrá-los em uma narrativa única de sofrimento, este capítulo adota uma perspectiva alinhada à de Paulo Freire (1987; 1992): busca ir além da *denúncia* das condições de vulnerabilidade e sofrimento para alcançar a dimensão do *anúncio* de novas possibilidades de libertação e efetivação de esperança ativa⁷. Interessa-nos, portanto, não apenas

⁵ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/10901/file/quando-eu-sai-de-casa.pdf>.

⁶ Mais informações sobre o projeto em: <https://institutopirilampos.org.br/>.

⁷ Em uma perspectiva freireana, a díade denúncia/anúncio é a base da pedagogia libertadora, na medida em que não há anúncio de um mundo melhor sem a denúncia das estruturas que impedem a libertação dos indivíduos. Nas palavras de Loureiro e Moretti (2021, p. 9): "Para Paulo Freire, não há denúncia sem anúncio/não há anúncio sem denúncia, uma vez que essa conjunção designa não apenas uma correlação de forças, mas um exercício político de dizer a palavra expressando o compromisso com a transformação".

o registro das adversidades, mas, sobretudo, as formas de superação e a esperança que emergem dessas vozes, entendendo suas produções como letramentos de reexistência (Souza, 2011). Almejamos, assim, investigar como as narrativas dessas crianças apresentam indícios de práticas de reexistência e revelam representações importantes para a agenda de pesquisa sobre acolhimento linguístico na atualidade.

A importância de considerar a translanguagem na análise proposta está atrelada à necessidade de fazer avançar – não somente no campo da Linguística Aplicada (LA), mas em todas as áreas do saber – as abordagens atuais, rumo às perspectivas decoloniais. Enquanto alguns marcos conceituais eurocêntricos tendem a tratar o multilinguismo como problema a ser resolvido, uma abordagem decolonial reconhece tais práticas como formas legítimas de construção de sentido e resistência. Essa perspectiva articula a educação popular – entendida como uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa, o diálogo e a conscientização crítica dos sujeitos (Freire, 1987) – com o pensamento decolonial latino-americano, permitindo reconhecer nas práticas multilíngues não uma deficiência, mas uma potência de transformação social (Mota Neto, 2015). Tal articulação nos convida a descentrar o pensamento monolíngue, a valorizar as epistemologias que emergem das margens e a reconhecer as crianças migrantes como autoras e produtoras de saberes. Este trabalho se justifica, portanto, pela necessidade de ampliar o debate acadêmico sobre translanguagem em contextos de fluxo migratório em Roraima, contribuindo para uma LA que seja efetivamente decolonial e suleada (Moita Lopes, 2006; Menezes de Souza; Hashiguti, 2023), sensível às perspectivas das crianças.

As questões que mobilizam esta pesquisa são: quais são os temas mais recorrentes nas narrativas dessas crianças migrantes? De que forma a abordagem desses temas e as construções narrativas (incluindo determinadas representações) podem caracterizar práticas de reexistência? Em resposta a essas indagações, temos como objetivo geral analisar tendências

temáticas na obra "*Cuando yo salí de casa... / Quando eu saí de casa...*", evidenciando de que modo tais narrativas revelam a atuação desses sujeitos na construção de suas identidades e na afirmação de sua língua/cultura. Mais especificamente, buscamos investigar temas recorrentes nas narrativas por meio de uma análise que mapeie a frequência de palavras-chave associadas a eixos temáticos como "família", "saúde", "esperança", "medo", "país" e "gratidão", construindo uma cartografia de sentidos e graus de importância atribuídos por essas crianças. Em seguida, interpretamos qualitativamente como a prevalência de certos temas evidencia a atuação das crianças como sujeitos, conectando os padrões temáticos a uma perspectiva decolonial que valoriza suas vozes e saberes em sinergia com a construção de identidade e as práticas de resistência. Por fim, demonstramos como essa análise temática pode ser articulada aos conceitos de translíngua e reexistência, fundamentais em contextos de migração.

LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA: TRANSLÍNGUA, DECOLONIALIDADE E PENSAMENTO FRONTEIRIÇO

Para a análise das narrativas de crianças imigrantes venezuelanas, recorreremos ao arcabouço teórico-epistemológico dos letramentos de reexistência (Souza, 2011), articulando-o a três eixos conceituais que se entrelaçam e se reforçam mutuamente: (1) o conceito de translíngua, (2) a perspectiva decolonial e (3) o pensamento fronteiriço.

No que tange aos letramentos de reexistência, estes consistem em práticas que emergem em contextos periféricos/marginalizados e que são marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos e por suas experiências de resistência (Souza, 2011). Diferentemente de uma acepção tradicional de letramento – centrada na aquisição de habilidades de leitura e escrita –, esses letramentos reconhecem a capacidade transformadora de grupos historicamente invisibilizados, permitindo-lhes narrar suas

próprias histórias, resistir a representações hegemônicas e (re)construir sentidos a partir de suas vivências⁸. Essa perspectiva de letramentos de reexistência pode dialogar com outros prismas, como os estudos de letramento como prática social e as abordagens críticas, que também enfatizam o papel da linguagem na construção de identidades e na contestação de relações de poder. Logo, as narrativas produzidas pelas crianças imigrantes venezuelanas constituem letramentos de reexistência porque, ao narrarem suas histórias, essas crianças se posicionam frente às estruturas que as marginalizam. Suas produções não apenas descrevem experiências de crise e deslocamento, mas, fundamentalmente, transformam a vulnerabilidade em sentidos e saberes que refletem identidades e práticas culturais. Ademais, ao mobilizarem a translanguagem como prática comunicativa, afirmam a legitimidade de seus repertórios linguísticos, resistindo às políticas monolíngues e ao *português como língua de imposição*.

Apresentado esse preâmbulo teórico inicial, passamos aos três eixos conceituais, iniciando pela acepção de translanguagem conforme definida por García e Wei (2014). Para esses autores, a translanguagem representa um deslocamento na forma como compreendemos tradicionalmente o bilinguismo e o multilinguismo: não se trata de mera alternância entre dois códigos linguísticos, mas da mobilização fluida e integrada de todo o repertório linguístico do falante na construção de sentidos. Destarte, tais sujeitos não possuem duas línguas separadas, mas um sistema linguístico complexo, do qual se valem de modo estratégico. É por meio dessa perspectiva que consideramos as narrativas de crianças imigrantes venezuelanas, de forma análoga aos estudos que analisam o potencial da translanguagem no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula

⁸ O trabalho de Souza (2011) foca mais em manifestações culturais como o hip-hop, o grafite, a poesia e a música, mas interpretamos que o conceito pode estar atrelado a qualquer produção cultural de participação social, de afirmação identitária e de construção de pertencimentos, a exemplo das narrativas da obra de Hahn e Valdez (2020).

(Guimarães, 2020). Essas crianças, em lugar de “alternar” entre espanhol e português de forma mecânica, mobilizam um repertório linguístico sofisticado para expressar aspectos de suas experiências que não encontram equivalência em um único código.

García e Wei (2014) enfatizam, ainda, que a translinguagem não é um fenômeno individual, mas um processo social e político. As práticas translíngues de crianças imigrantes são, portanto, atos de protagonismo e resistência. Reconhecer a translinguagem como prática legítima é, assim, um ato político de valorização das vozes e dos saberes de sujeitos subalternizados. Essa compreensão está em sinergia com a perspectiva decolonial, marco conceitual essencial na agenda da LA suleada.

A perspectiva decolonial, nos termos de Mignolo e Walsh (2018), para muito além de uma crítica ao colonialismo histórico, configura contínua resistência e ressignificação das experiências de sujeitos subalternizados. A decolonialidade, para esses autores, é um processo de “desaprender” as categorias impostas pelo pensamento colonial e de “reaprender” a partir das epistemologias e saberes dos historicamente marginalizados. Nesse horizonte epistemológico suleado, o conceito de reexistência é mais do que “resistência” no sentido tradicional dicionarizado: é a afirmação ativa da existência e da humanidade de sujeitos invisibilizados ou silenciados, mesmo na prática cotidiana mais sutil de afirmação de dignidade, direitos e voz. Logo, as narrativas de crianças imigrantes venezuelanas são atos de reexistência decolonial, pois recusam a narrativa hegemônica que as posiciona como vítimas passivas e, ao mesmo tempo, (re)afirmam ativamente sua capacidade de construir sentido e narrar suas histórias.

A perspectiva decolonial também nos provoca a questionar categorias e marcos conceituais que utilizamos para analisar essas narrativas. Em vez de aplicar categorias linguísticas positivistas-tradicionais que separam “correto” de “incorreto” ou que tratam a translinguagem como um “desvio”, uma abordagem decolonial reconhece a legitimidade dessas práticas, permitindo também olhar não apenas ao “o quê” é dito, mas para o “como” e o “por

quê" de certas escolhas narrativas e linguísticas. Esse caminho analítico aproxima-se da proposta de Gloria Anzaldúa (1987) em sua obra seminal *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, que oferece aportes teóricos sobre as experiências de sujeitos que habitam as margens, as fronteiras entre culturas, línguas e identidades. A autora descreve esse espaço fronteiriço não como lugar de conflito e sofrimento, mas como território de criatividade, resistência e potência: os sujeitos fronteiriços, que vivem entre duas ou mais culturas, desenvolvem uma consciência particular, uma forma de pensar/estar no mundo marcada por multiplicidade e hibridez (Anzaldúa, 1987).

Finalmente, no que concerne ao pensamento fronteiriço, Anzaldúa (1987) enfatiza, ainda, a importância da valorização das epistemologias de fronteira, argumentando que elas oferecem uma perspectiva única sobre o mundo, uma forma de compreender a realidade que não se reduz às abordagens conceituais tradicionais. Aplicando essa perspectiva às narrativas de crianças imigrantes, reconhecemos que esses sujeitos não apenas vivem uma experiência fronteiriça, mas desenvolvem formas criativas de compreendê-la e narrá-la. Suas produções são, portanto, expressões de saberes fundamentais para pensarmos e efetivarmos uma educação intercultural em conformidade com as realidades locais, a exemplo da educação escolar de Roraima na atualidade.

Em suma, a conexão entre translinguagem (García; Wei, 2014), decolonialidade (Mignolo; Walsh, 2018), letramentos de reexistência (Souza, 2011) e pensamento fronteiriço (Anzaldúa, 1987) contribui para nossa análise das narrativas de crianças imigrantes. A conexão desses conceitos permite compreendê-las como (i) relatos de experiências, (ii) letramentos de resistência, (iii) expressões de saberes legítimos e (iv) práticas de afirmação de identidade/língua/cultura em contextos de opressão. É a partir dessa fundamentação teórica que procedemos à análise do material.

O PERCURSO ANALÍTICO

Em nosso estudo, adotamos uma abordagem analítico-interpretativista de cunho documental. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade os sentidos, as representações e as complexidades presentes nas narrativas das crianças migrantes. No tocante à pesquisa documental, por sua vez, enfocamos a análise de produções já existentes, neste caso, as narrativas publicadas no livro *Cuando yo salí de casa... / Quando eu saí de casa...*, dispensando a coleta de dados primários junto aos sujeitos.

Conforme apontado anteriormente, o *corpus* é composto pela totalidade das 35 narrativas presentes na obra de Hahn e Valdez (2020). A decisão de trabalhar com todos os textos, em vez de uma amostra, visa capturar a diversidade de vozes e garantir uma visão panorâmica dos temas que emergem do conjunto. As narrativas foram produzidas por crianças e adolescentes venezuelanos com idades entre 4 e 16 anos, de diferentes abrigos de acolhimento em Boa Vista, conforme exemplo da Imagem 1, a seguir.

Imagem 1: Parte da obra *Cuando yo salí de casa... / Quando eu saí de casa...*



Fonte: Hahn e Valdez (2020).

O procedimento analítico foi desenvolvido em duas etapas principais. Na primeira, realizamos um levantamento temático

quantitativo, identificando ocorrências e frequências de temas recorrentes. Para isso, foram definidos oito eixos temáticos com base em uma leitura preliminar do *corpus* e na literatura sobre migração e narrativas de trauma e reexistência: (1) Saudade/Falta, (2) Esperança, (3) Medo/Dificuldade, (4) Resistência/Força, (5) Família, (6) Adaptação/Nova Vida, (7) País/Origem e (8) Gratidão/Felicidade. Para cada tema, foi elaborada uma lista de palavras-chave em português e em espanhol indicativas de sua presença nos textos. Para o tema “Família”, por exemplo, foram mapeadas palavras como *família*, *mamã*, *papá*, *irmão*, *avó*, *tio*, *primo*⁹; para “Esperança”, termos como *esperança*, *futuro*, *sonho*, *possibilidade* e seguir adiante. Todas as 35 narrativas foram avaliadas e as ocorrências de cada palavra-chave, contabilizadas. Esse procedimento permitiu capturar não apenas quais temas as crianças mencionam, mas também a intensidade com que os abordam: quanto maior a frequência de menções, maior a relevância atribuída àquele tema.

Na segunda etapa, os dados quantitativos serviram como ponto de partida para uma análise qualitativa. O foco não se restringiu a quantas vezes um tema apareceu, mas “como” e “em que contexto” ele foi articulado. Buscamos, assim, compreender os sentidos e as representações por trás dos números, interpretando a ênfase em certas temáticas. Essa análise foi orientada por perguntas como: de que modo determinadas representações (de “família” e “saudade”, por exemplo) revelam o que é mais valorizado pelas crianças em suas experiências? Como a coexistência de temas (“dificuldade” e “esperança”, a modo de ilustração) evidencia a complexidade de suas jornadas?

⁹ As palavras em *itálico* foram transcritas conforme aparecem nas narrativas originais.

4. ANÁLISE DAS NARRATIVAS: TECENDO AS REEXISTÊNCIAS

A análise das 35 narrativas, sob o prisma da translanguagem, dos estudos decoloniais e dos letramentos de reexistência, revelou a proeminência de certos temas, que, em conjunto, compõem uma cartografia da experiência migratória infantil. O Quadro 1, a seguir, apresenta a frequência total de cada eixo temático no corpus:

Quadro 1: Eixos temáticos e quantitativo de ocorrências na obra.

Tema	Total de ocorrências
País/Origem	226
Gratidão/Felicidade	184
Família	178
Adaptação/Nova vida	87
Esperança	85
Medo/Dificuldade	38
Resistência/Força	22
Saudade/Falta	18

Fonte: os autores.

Com 226 ocorrências, o tema País/Origem é o mais frequente nas narrativas, revelando a complexa e profunda relação com a terra natal. As narrativas oscilam entre a memória afetiva e a dor da partida. No Quadro 2, são apresentados alguns trechos para ilustração¹⁰:

¹⁰ Nosso objetivo com os quadros é, de fato, ilustrativo em relação aos eixos temáticos. Não queremos isolar marcas de translanguagem em uma dada produção, com o fito de destacar os elementos linguísticos mais salientes, concordando com Diniz, Camargo e Bizon (2024) quanto aos riscos de *sloganizar* o fenômeno, e/ou apagar as práticas sócio-histórico-ideológicas das quais emergem. Também coadunamos do entendimento de que a translanguagem não se dá apenas nesses elementos mais perceptíveis para as análises linguísticas efetuadas a partir do olhar das normas de uma certa língua concebida como sistema; a translanguagem está sempre presente na profundidade. Contudo, devido à opção metodológica de analisar narrativas registradas em uma obra, não foi possível abarcar – no fluxo das ocorrências – suas dimensões sócio-históricas e identitárias mais amplas.

Quadro 2: Excertos de narrativas associados ao eixo temático “País/Origem”.

Trechos/excertos das narrativas e página	Narrador(a)
Salimos de Caracas el 23 de agosto desde el terminal de Oriente. Me gustó el viaje porque el autobús era muy cómodo, con asientos reclinables y aire acondicionado, hacía parada para comprar alimentos. Muchos paisajes, conocí mi país a través de la ventana... (p. 20)	Pavel Sanz (10 anos)
[...] que Venezuela mejore su situación para volver a mi tierra, donde dejé mis recuerdos y mi gente que amo mucho (p. 74)	Anyelo Jose Alcala Conto (14 anos)
“Yo tenía todo lo que un niño necesitaba para ser feliz...” (p. 37)	Javier (8 anos)

Fonte: os autores, com base em Hahn e Valdez (2020).

Pavel (10 anos) registra poeticamente: “Conocí mi país a través de la ventana...”, uma frase que sintetiza a despedida e a descoberta simultâneas. Por outro lado, a Venezuela é frequentemente o lugar ao qual se deseja retornar, como expressa o sonho de Anyelo Jose (14 anos): “que Venezuela mejore su situación para volver a mi tierra, donde dejé mis recuerdos y mi gente que amo mucho”. A alta frequência deste tema revela que manter a conexão com o país de origem – seja pela memória, pela esperança do retorno ou pela preservação de identidade – é central nas narrativas das crianças. Essa ênfase pode ser compreendida como uma manifestação do pensamento fronteiriço (Anzaldúa, 1987), no qual os sujeitos que vivem entre culturas e territórios desenvolvem uma consciência marcada pela multiplicidade. Ao narrarem a Venezuela, as crianças, para além de recordar um lugar, reafirmam uma identidade que persiste apesar das pressões assimilacionistas. Nesse sentido, a insistência em falar do país de origem é prática de reexistência, uma forma de reafirmar que, embora deslocadas, suas raízes continuam a fazer parte de quem são, independente da espacialidade atual.

De modo geral, as representações sobre o país de origem remetem à memória, ao senso de pertencimento (a um grupo, a uma família etc.) e à estabilidade afetiva, em oposição ao discurso hegemônico brasileiro que retrata a Venezuela como espaço de

crise e instabilidade. Javier (8 anos), por exemplo, escreve que "tenía todo lo que un niño necesitaba para ser feliz..." (p. 37). A Venezuela não é representada, portanto, como entidade política abstrata, mas como espaço de lembranças e afetividades, perspectiva que, por vezes, se constrói em contraponto ao novo país, o Brasil, como se o país de origem fosse sendo "descoberto" ou "compreendido" a partir desse contraste. Por se tratar de produções de crianças e jovens, o país de origem é rememorado como lugar de felicidade, não se configurando como mero espaço geográfico, nem sendo concebido pela lógica econômica que o associa à crise e à instabilidade financeira. Tal representação da Venezuela rompe, portanto, com as perspectivas hegemônicas predominantes no Brasil, frequentemente reduzidas à situação de crise política e econômica do país.

Em segundo lugar, com 184 menções, emerge o tema da Gratidão/Felicidade, talvez o resultado mais contraintuitivo e significativo da pesquisa. Em meio a relatos de fome, medo e incerteza, chama a atenção a capacidade de expressar gratidão e felicidade. Conforme ilustrado no Quadro 3, a seguir, as crianças manifestam gratidão a Deus, a voluntários, a professores e até mesmo ao Brasil.

Quadro 3: Excertos de narrativas associados ao eixo temático "Gratidão/Felicidade".

Trechos/excertos das narrativas e página	Narrador(a)
"[...] Llegamos donde había personas muy buenas que nos querían mucho, los guardias, el personal de AVSI y muchas familias buenas que tienen ganas de mirar para adelante y trabajar en este país igual que nosotros. Gracias a Dios y a todas esas personas que están involucradas en este propósito de extender la mano a Venezuela. [...]" (p. 22)	Angel Guillermo Martinez Pereira (8 anos)
"[...] Estoy feliz aquí y esperando viaje para Rio Grande do Norte - Mossoró, allá tengo un hermano que está nos esperando." (p. 40)	Antoni Gonzalez
"[...] Gracias por la oportunidad que nos brindan aquí en Brasil. [...]" (p. 66)	Maria Eugenia (10 anos)

Fonte: os autores, com base em Hahn e Valdez (2020).

Maria Eugenia (10 anos) afirma: "*Gracias por la oportunidad que nos brindan aquí en Brasil*". Loisel (8 anos, p. 51) vai além, agradecendo nominalmente aos professores e à ONU pelo apoio com remédios, alimentação e estudo. Essa expressão de gratidão não anula o sofrimento, ela o ressignifica. Por outro lado, no entanto, é fundamental problematizar esse dado: até que ponto essa gratidão também pode estar atravessada por discursos institucionais de acolhimento ou por expectativas de adaptação? É possível que tais enunciados reflitam, em certa medida, as expectativas sociais e institucionais presentes no contexto de abrigamento, onde a demonstração de gratidão pode ser vista como uma forma de retribuição esperada.

Cumprе ressaltar que as representações quanto ao eixo temático remetem principalmente à estabilização provisória, proporcionada sobretudo pelo acolhimento e pelo apoio na chegada ao Brasil. A perspectiva, cumprе ressaltar, não se restringe ao presente, sendo projetada também ao futuro, no sentido de ter esperança e acreditar na felicidade sendo construída. Isso pode ser notado nas palavras de Angel (8 anos), "tenemos esperanza de seguir más adelante [...]" (p. 22), e de Anyelo (14 anos), "[...] que Venezuela mejore su situación [...]" (p. 74).

É pertinente ressaltar que a expressão de gratidão, sobretudo quanto ao acolhimento no novo país, quando levada à dimensão linguística, deve ser tomada com cuidado, e considerando uma série de discussões referentes ao preconceito, à xenofobia e a variadas violências já denunciadas na literatura da área. Em Gonzalez, Costa e Santos (2023), por exemplo, estão registrados debates sobre episódios de imposição linguística, obrigatoriedade de uso do português formal e crenças sobre a aquisição da língua em Roraima. De forma semelhante, em Silva, Zambrano e Costa (2023) estão registrados casos de discursos de ódio e xenofobia contra migrantes venezuelanos em redes sociais. Trata-se, portanto, de um cenário complexo, na medida em que acolhimento e exclusão operam simultaneamente e configuram um campo de disputas simbólicas: ao passo que há ações de acolhimento em

andamento, há práticas sociais de exclusão. As crianças e os adolescentes, nesse viés, devem ser prestigiados por iniciativas, como o próprio livro de Hahn e Valdez (2020), que legitimam suas narrativas, leituras de mundo e repertórios linguísticos.

Com 178 ocorrências, o tema da Família emerge como uma das principais âncoras de identidade e afetividade nas narrativas: no centro da experiência de deslocamento (que é repleto de incertezas), a família permanece como um núcleo fundamental e elemento de segurança. As narrativas constantemente mencionam pais, mães, irmãos e avós, seja na dor da separação, seja na alegria do reencontro. A narrativa de Isabel Cristina (10 anos) é ilustrativa quanto a esse aspecto: "*¡Qué alegría! Por fin llegamos, vi a mi papá después de 8 meses, él me abrazó fuerte y yo también, lloramos nosotros cuatro abrazados (mi mamá, mi papá, mi hermano y yo)*".

Quadro 4: Excertos de narrativas associados ao eixo temático "Família".

Trechos/excertos das narrativas e página	Narrador(a)
"[...] Que mi papá lo operen de esa fea enfermedad y que mi mamá y él vuelvan a ser los mismos: personas alegres que nos daban todo con su trabajo y esfuerzo para que seamos personas de bien, para estudiar y nos preparar para el futuro en el lugar donde estemos y Dios permita ser de aquí de Brasil. [...]" (p. 22)	Angel Guillermo Martinez Pereira (8 anos)
"[...] ¡Qué alegría! Por fin llegamos, vi a mi papá después de 8 meses, él me abrazó fuerte y yo también, lloramos nosotros cuatro abrazados (mi mamá, mi papá, mi hermano y yo). [...]" (p. 32)	Isabel Cristina Mays (10 anos)
"[...] el segundo de cuatro hermanos. [...] mi mamá, que es la más bella del mundo y mi papá. [...]" (p. 74)	Anyelo Jose Alcala Conto (14 anos)

Fonte: os autores, com base em Hahn e Valdez (2020).

As representações sobre família, vale notar, vão além da condição de migração ou refúgio. Ao descreverem-se como filhas, filhos e irmãos, membros de uma unidade familiar que persiste apesar da diáspora, as narrativas popularizam uma perspectiva humanizada da migração, em oposição aos números "frios" eventualmente projetados em relatórios e apresentados em

notícias de jornal, por exemplo. Anyelo Jose (14 anos), a modo de ilustração, não se resume a um migrante, optando por uma autodescrição como "o segundo de quatro irmãos", com uma "mãe, que é a mais bonita do mundo", além de seu pai. Esse encaminhamento interpretativo pode ser expandido para discutir as implicações discursivas dessas representações: a família atua como um espaço de construção de pertencimento e de identidade em um contexto migratório, onde os laços familiares oferecem uma base sólida contra a desterritorialização.

Os eixos temáticos Adaptação/Nova vida (87), Esperança (85), Medo/Dificuldade (38) e Saudade/Falta (18) aparecem com frequências variadas, formando um mosaico que representa a dualidade e as complexidades das experiências migratórias. Eles coexistem, muitas vezes, na mesma narrativa, mostrando que a jornada e as representações sobre ela não são lineares.

Quadro 5: Excertos de narrativas associados ao eixo temático "Esperança".

Trechos/excertos das narrativas e página	Narrador(a)
"[...] tenemos esperanza de seguir más adelante si Dios quiere. [...]" (p. 22)	Angel Guillermo Martinez Pereira (8 anos)
"[...] Tenemos planeado mejorar nuestros conocimientos, asistiendo a talleres y cursos, estudiando para que mi mamá pueda llevarnos más adelante, donde podamos ser independientes y conocer cada vez más el enorme y exótico Brasil." (p. 30)	Jahbari Noel Montenegro (2 anos, texto escrito pela mãe)
"[...] Sé que lo imposible se puede lograr y que la tristeza algún día se irá. Vinimos con esperanza, entrando en el futuro con el corazón. [...]" (p. 42)	Hector Jeremías Martinez Gonzalez (12 anos)

Fonte: os autores, com base em Hahn e Valdez (2020).

Quadro 6: Excertos de narrativas associados ao eixo temático
 “Medo/Dificuldade”.

Trechos/excertos das narrativas e página	Narrador(a)
“[...] estábamos asustados y tristes, pero fue muy bueno cuando llegamos [...]”	Angel Guillermo Martinez Pereira (8 anos)
“[...] Nuestra vida cambió, llegamos alquilando y duramos 4 meses. Desde ahí mi papá quedó sin trabajo y luego nos tuvimos que ir a la calle (estación de autobús). Para mí era difícil porque no podíamos estar en ningún lado, no teníamos como bañarnos. [...] Cuando me enteré de eso de que nos veníamos para acá (Rondon 2), me sentí triste de dejar mis amigos y pensé 'no voy más al liceo porque queda muy lejos.' Eso me pegó mucho porque no quería dejar mi escuela [...]”	Eduard Herrera (14 anos)

Fonte: os autores, com base em Hahn e Valdez (2020).

Conforme ilustrado nos quadros 5 e 6, a mesma criança que relata o medo e a tristeza da partida é a que expressa a esperança de um “*futuro melhor*”. Hector Jeremías (12 anos), por exemplo, resume essa dualidade de forma contundente: “*Sé que lo imposible se puede lograr y que la tristeza algún día se irá. Vinimos con esperanza, entrando en el futuro con el corazón*”. A análise desses temas em conjunto demonstra que as crianças não simplificam suas experiências: elas são capazes de articular variados sentimentos, o que reflete a essência do pensamento fronteiriço (Anzaldúa, 1987), que é marcado pela multiplicidade e pela hibridez. A coexistência de “medo” e “esperança”, de “saudades” e “adaptação”, revela a consciência de quem vive entre mundos, entre o que foi deixado para trás e o que está por vir.

Ademais, entendemos que a esperança expressa nas narrativas das crianças migrantes aproxima-se, em partes, da concepção freireana de “esperançar”, ao configurar-se como recusa do fatalismo e projeção de futuros possíveis, ancorada na experiência concreta da migração e nas relações coletivas com a família, os amigos, as pessoas que conheceram no novo país. Nos termos de Streck (2016):

A esperança é para Freire “necessidade ontológica”, um “imperativo excepcional e histórico” (Freire, 1992, p. 10). A desesperança, por seu turno, é esperança que perdeu o rumo. Cabe, por conseguinte, não uma educação para a esperança. [...] Em sendo um imperativo histórico, a esperança se manifesta na prática. Não há esperança na “pura espera”, isto é, na imobilidade e na paralisia. Se a meta é a criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje. Da mesma forma, nem toda esperança é igualmente geradora de uma realidade distinta. A crítica é o seu elemento purificador. [...] A esperança baseada na ação impede tanto a acomodação pragmática à realidade quanto a fuga para idealismos incapazes de interferir na história (Streck, 2016, p. 161-162).

Tendo em vista esse prisma teórico, é importante frisar que, na maioria das narrativas, a esperança está atrelada à expectativa, ao desejo, à fé (em Deus, no amanhã...). Ou seja: diferentemente da formulação freireana, em que a esperança se realiza como práxis transformadora via mobilização política, nas narrativas analisadas ela se manifesta predominantemente como expectativa e crença, ainda que já contenha, subjacente à narrativa, a potência de uma transformação social, libertadora e emancipatória. Como aporte para uma educação linguística no viés da língua de acolhimento, destacamos, portanto, o papel de educadores e educadoras na abordagem dessa esperança e na mediação de iniciativas que contribuam para a transformação social e a melhoria das situações de migração vividas por esse público, em uma perspectiva crítica.

Por fim, embora com frequência menor (22 ocorrências), o tema da Resistência/Força emerge em momentos cruciais das narrativas, conforme exposto no Quadro 7. Nas palavras de Anyelo Jose (14 anos), dirigida a seus compatriotas (“recuerda que tenemos que aprender a sacrificarnos, a luchar, a ser fuertes y valientes”), observa-se um enunciado que convoca à ação, mas que não pode ser interpretado fora das condições concretas de vulnerabilidade que o produzem.

Quadro 7: Excertos de narrativas associados ao eixo temático
 “Resistência/Força”.

Trechos/excertos das narrativas e página	Narrador(a)
"[...] Fuerza, fe y esperanza, con Dios lograremos nuestros sueños, planes y futuro." (p. 42)	Hector Jeremías Martínez Gonzalez (12 anos)
"[...] Pero una señora muy cariñosa de la ONU dijo que yo no me podía quedar en la calle y logró meterme aquí, ya hacen 2 meses que estoy en Rondon 3 y esto es muy diferente que estar en la calle. [...]" (p. 40)	Antoni Gonzalez

Fonte: os autores, com base em Hahn e Valdez (2020).

Mais do que expressão de uma força individual (ou de uma possibilidade de superação), tal discurso evidencia a necessidade de mobilização diante de situações-limite. Nessa perspectiva, em alinhamento com o pensamento freireano, não se trata de exaltar a resistência como virtude em si, nem de romantizar o sofrimento, mas de compreender como sujeitos historicamente situados elaboram, pela linguagem, formas de enfrentar e significar a adversidade, o que entendemos como resistência. Em suma, essa resistência é uma prática situada, atravessada por condições sociais, políticas e históricas, e não um atributo individual. Em lugar da celebração da *resiliência*, termo já cooptado por lógicas neoliberais perversas, a resistência é um gesto de afirmação da existência em contextos que a negam, o que pode ser pensado sobre o prisma da relação oprimido/opressor, na perspectiva de Paulo Freire (1987; 1992), ou no viés dos letramentos de reexistência (Souza, 2011), compatível com o legado freireano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise temática das narrativas de crianças e adolescentes venezuelanos revelou-se, para além de um exercício de mapeamento lexical, uma experimentação de acesso às complexidades de suas vivências de migração. Compreendendo as narrativas como práticas de translinguagem e de letramento de

reexistência, e deslocando o foco de uma categorização estrutural de práticas linguísticas para a investigação de eixos temáticos que as próprias crianças privilegiam com suas perspectivas, neste estudo demonstramos que essas narrativas são perpassadas por operadores de sentido como ênfase em: país de origem, gratidão, família e esperança, entre outros.

Nossos resultados confirmam que, mesmo em um cenário de deslocamento e vulnerabilidade, essas crianças atuam como sujeitos de suas próprias histórias. Elas não se limitam a narrar o trauma; tecem-no em uma tapeçaria complexa de memórias afetivas, representações complexas e projeções de futuro. A representação do país de origem como preservação de identidade, da família como âncora afetiva e da articulação simultânea de medo e esperança, por exemplo, são escolhas narrativas que afirmam sua humanidade e sua capacidade de (re)construção de sentidos.

Ao adotar um recorte metodológico focado e uma abordagem descritivo-interpretativista, buscamos demonstrar que a pesquisa em LA pode constituir-se como campo de valorização das vozes de sujeitos historicamente marginalizados. As narrativas de crianças imigrantes venezuelanas, mais do que dados a serem coletados e analisados, conformam expressões de saberes e resistência que merecem ser escutadas e difundidas no viés do acolhimento linguístico.

Interpretar essas narrativas à luz dos estudos decoloniais e do pensamento fronteiriço é uma opção que permite reconhecer as práticas comunicativas dessas crianças como formas legítimas de conhecimento e resistência. Nesse mesmo sentido, a obra analisada neste capítulo contribui para avanços na almejada educação linguística em sinergia com o acolhimento entre línguas, uma vez que possibilitam a educadores refletirem sobre (1) formas de mobilização do espanhol e do português de forma integrada, e (2) as escolhas de temas nas narrativas desse público, que dizem muito sobre suas construções identitárias em contexto de migração. Destarte, este capítulo abre, naturalmente, caminhos

para outras investigações. Pesquisas futuras podem dar conta da análise multimodal, integrando de forma mais aprofundada os elementos visuais (como desenhos) às narrativas textuais, campo fértil a ser explorado. Outros estudos, de caráter longitudinal, também poderiam investigar/acompanhar esses sujeitos, com vistas a compreender como suas práticas de reexistência se modificam à medida que suas experiências (sobretudo de aprendizagem de português no Brasil) se desdobram.

Em última instância, este capítulo é um convite à escuta e à leitura sensível. As narrativas do livro *Cuando yo salí de casa...* recordam-nos que crianças migrantes não são números em estatísticas de crise, mas sujeitos com histórias, sonhos e uma imensa capacidade de ressignificar suas realidades. Conhecer suas vozes, ler suas histórias, em suas próprias linguagens, e com atenção aos temas que elas elegem como significativos, é um passo importante na construção de políticas e práticas educativas verdadeiramente engajadas com o acolhimento linguístico.

REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: the new mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino; VEDOVATO, Luís Renato; FERNANDES, Duval; SOUZA, Marta Rovey de; BALTAR, Cláudia Siqueira (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018.
- CANTINHO, Isa. **Crianças-Migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos de direitos**. *O Social em Questão*, n. 41, p. 1-20, 2018.
- DENG, Zihong; XING, Jianli; KATZ, Ilan; LI, Bingqin. Children's behavioral agency within families in the context of migration: A systematic review. **Adolescent Research Review**, 2022.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; CAMARGO, Helena Regina Esteves de; BIZON, Ana Cecília Cossi. **Propostas para a não**

sloganização do conceito de translanguagem. Revista Leia Escola, v. 24, n. 2, p. 10–26, ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education.** New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, Ofelia. Decolonizing US **Latinx Students' Language:** El Sur in the North. *Applied Linguistics*, v. 44, n. 5, p. 848-855, 2023.

GONZALEZ, Alondra Rafaela Roque; COSTA, Alan Ricardo; SANTOS, Ana Oliveira dos. Aquisição do Português Brasileiro na perspectiva de migrantes hispano-falantes em Roraima. **Revista do SELL**, Uberaba, v. 12, p. 36-56, 2023.

GUIMARÃES, Tania Ferreira. Práticas translingues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de Língua Portuguesa. **Revista X**, v. 15, n. 3, p. 1-20, 2020.

HAHN, Eriza Cristina; VALDEZ, Maria Esperanza Bolaños (Org.). **Cuando yo salí de casa... / Quando eu saí de casa....** Boa Vista: Instituto Pirilampas, 2020.

LOUREIRO, Camila Wolpato; MORETTI, Cheron Zanini. Paulo Freire em Abya Yala: denúncias e anúncios de uma epistemologia decolonial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116634, p. 1-19, 2021.

MARTIN, Susan; WEERASINGHE, Sanjula; TAYLOR, Abbie (Orgs.) **Humanitarian Crises and Migration: causes, consequences and responses.** London/New York: Routledge, 2014.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; HASHIGUTI, Simone Tiemi. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, v. 30, 2023.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis.** Durham: Duke University Press, 2018.

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

MOREIRA, Júlia Bertino; BORBA, Janine Hadassa Oliveira Marques de. Invertendo o enfoque das “crises migratórias” para as “migrações de crise”: uma revisão conceitual no campo das migrações. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, 2021.

MOTA NETO, João Colares. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2015.

PARAGUASSU, Fernanda. **Narrativas de infâncias refugiadas**: a criança como protagonista da própria história. Mauad X. 2022.

SILVA, Marcus Vinícius da; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; COSTA, Alan Ricardo. Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 147-167, 2023.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: Poesia, Grafite, Música, Dança - Hip Hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 170p.

STRECK, Danilo Romeu. Esperança. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 161-162.

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS MIGRANTES EM CONTEXTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

João Batista Marcelino dos Santos¹
Karla Danielle Matos Menezes King²

INTRODUÇÃO

A paisagem linguística do estado de Roraima caracteriza-se por uma rica diversidade de línguas orais e de sinais (Silva; Costa; Zambrano, 2025). Com o aumento do fluxo migratório venezuelano, observa-se a chegada de pessoas surdas, o que amplia esse cenário linguístico. Os surdos migrantes são, em sua maioria, usuários da Língua de Sinais Venezuelana - LSV, do espanhol e de outras línguas de sinais como a ASL, LSC e da Libras (Araujo; Bentes, 2020). Nos espaços de acolhimento, entretanto, esses indivíduos enfrentam, além das dificuldades comuns a todos os migrantes, barreiras adicionais relacionadas à língua, uma vez que as informações são predominantemente transmitidas em línguas orais-auditivas, dificultando sua inclusão nesses espaços.

¹ Licenciado em Letras - Libras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especialista em Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniassevi) e atualmente cursando especialização em Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Educação Especial Inclusiva pela UNIBF. Mestre em Letras, com pesquisa na linha Língua e Cultura Regional pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR), onde atualmente é doutorando e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Graduada e Mestra em Letras pela UFRR. Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo IFES. Professora do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado de Roraima.

À luz dos interesses linguísticos evidenciados pelos migrantes surdos ao se estabelecerem em Roraima, Santos (2024) observou que a maioria das pessoas surdas migrantes oriundas da Venezuela prioriza a aprendizagem da Língua Portuguesa. Entre os fatores que corroboram para esse interesse, o autor destaca a falta de acessibilidade linguística, inclusive no que diz respeito à língua de sinais mais usada nos centros urbanos do Brasil - a Libras. Assim, emerge a necessidade de compreender a língua majoritária do país, para utilizá-la nos espaços de acolhimento e de serviços públicos, uma vez que é pouco provável que encontrem atendimentos em Libras.

Diante desse contexto linguístico descrito, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar e analisar dados referentes às práticas translíngues (Canagarajah, 2013) no ensino de língua portuguesa para surdos migrantes observadas em um curso e em uma oficina de Língua Portuguesa destinados a surdos migrantes em Boa Vista, capital do estado de Roraima. A investigação fundamenta-se nos estudos da translanguagem (García, 2009; García; Li Wei, 2014; Canagarajah, 2013), compreendida como prática social, política e multimodal (Rocha, 2019; Ramos; Muniz, 2024).

As ações foram desenvolvidas na Universidade Federal de Roraima (UFRR), e os dados foram coletados por meio da observação das aulas ministradas em um curso de extensão e de uma oficina oferecida durante a Semana do curso de Letras - Libras. A oficina foi ministrada por alunos do quarto semestre do próprio curso, com duração de 2 (duas) horas de oficina³.

Diante desse cenário, torna-se relevante compreender como os repertórios linguísticos e semióticos mobilizados por surdos migrantes participam da construção de sentidos em contextos de ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, o presente estudo analisa práticas translíngues desenvolvidas em aulas destinadas a surdos migrantes, buscando discutir suas potencialidades para a aprendizagem do português como língua adicional e/ou de

³ Ao decorrer do trabalho abordaremos mais detalhes sobre a oficina.

acolhimento em contextos marcados pela diversidade linguística e por barreiras comunicacionais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada, compreendida como uma área interdisciplinar, crítica e comprometida com a compreensão de problemas reais de linguagem em contextos sociais específicos. Partimos de uma concepção de Linguística Aplicada que se distancia de abordagens prescritivas e instrumentalistas, assumindo a linguagem como prática social situada e a pesquisa como espaço de reflexão crítica sobre as relações entre língua, sujeitos e contextos (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2010). Nesse sentido, o estudo dialoga com uma Linguística Aplicada de caráter interpretativista, interessada em compreender como práticas linguísticas se constituem e produzem sentidos em contextos educacionais marcados pela diversidade.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que buscamos compreender processos, interações e significados construídos no interior das práticas pedagógicas, e não medir desempenhos ou estabelecer generalizações estatísticas. Essa escolha se justifica pelo próprio objeto de investigação, as práticas translíngues no ensino de Língua Portuguesa para surdos migrantes, que exige um olhar sensível às dinâmicas interacionais, aos repertórios linguísticos mobilizados e às experiências vividas pelos sujeitos envolvidos.

O contexto da pesquisa compreende um curso de extensão de Língua Portuguesa para surdos migrantes e uma oficina temática realizada durante a Semana do Curso de Letras - Libras da Universidade Federal de Roraima, ambos desenvolvidos na cidade de Boa Vista, estado de Roraima. As ações investigadas foram direcionadas a surdos migrantes, majoritariamente oriundos da Venezuela, usuários da Língua de Sinais Venezuelana (LSV), da Libras, do espanhol e, em alguns casos, de

outros repertórios linguísticos e comunicativos híbridos. Esse contexto se configura como um espaço privilegiado para a investigação em Linguística Aplicada, por evidenciar tensões, deslocamentos e negociações linguísticas próprias de contextos de acolhimento e fronteira.

A geração dos dados ocorreu por meio da observação direta das aulas, realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2025. Foram observadas aulas semanais do curso de extensão de Língua Portuguesa para surdos migrantes, bem como uma oficina ofertada durante a Semana de Letras - Libras da UFRR. As observações foram registradas em forma de notas descritivas, priorizando a descrição das situações de sala de aula, conforme orienta a pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada. Nessas notas, contemplamos aspectos como a organização das aulas, os materiais utilizados, as interações entre professor e alunos, as mediações entre pares, as línguas e recursos semióticos mobilizados, bem como as atividades propostas e os modos de construção de sentido ao longo dos encontros.

Não foram utilizados instrumentos padronizados, como questionários ou testes linguísticos, uma vez que o objetivo da pesquisa não foi avaliar níveis de proficiência em Língua Portuguesa, mas compreender como as práticas translíngues se manifestam no cotidiano pedagógico e de que maneira contribuem para a aprendizagem do português como língua adicional e de acolhimento. As aulas observadas abordaram diferentes temáticas - como acesso a políticas públicas, produção de cartazes culturais, estudo de pronomes e interpretação de narrativas -, o que possibilitou observar a recorrência e a diversidade das práticas translíngues em distintos momentos do processo de ensino-aprendizagem.

Os dados analisados consistem, portanto, em descrições de episódios de interação em sala de aula, incluindo produções escritas dos alunos no quadro e no caderno, uso de imagens, gestos, sinalização em Libras e LSV, oralização e mediações realizadas por alunos com maior proficiência linguística. Esses episódios foram

selecionados por evidenciarem o trânsito entre línguas e recursos semióticos, elemento central para a análise das práticas translíngues a partir de uma perspectiva da Linguística Aplicada.

A análise dos dados foi conduzida à luz da teoria da translanguagem (García, 2009; García; Wei, 2014; Canagarajah, 2013), também discutida por Rocha (2019) e Ramos e Muniz (2024), articulada ao campo da Linguística Aplicada crítica (Pennycook, 1998). O procedimento analítico envolveu a leitura atenta das notas de observação, a identificação de episódios significativos e a interpretação desses dados considerando a translanguagem não como alternância entre códigos, mas como modo de funcionamento das práticas linguísticas e pedagógicas. Buscamos, assim, compreender como os repertórios linguísticos dos surdos migrantes são mobilizados de forma integrada e situada para a construção de sentido.

Ao longo da análise, articulamos a descrição das cenas de sala de aula com a interpretação teórica, em consonância com a perspectiva da Linguística Aplicada, que entende a pesquisa como prática social e política. O foco esteve nos momentos em que as práticas translíngues possibilitaram a negociação de sentidos, a participação ativa dos alunos e a superação de barreiras comunicacionais, sem hierarquização entre as línguas mobilizadas.

Por fim, ressaltamos que a pesquisa respeitou os princípios éticos da pesquisa em educação, preservando a identidade dos participantes e tratando os dados de forma contextualizada e responsável. As análises apresentadas não têm a pretensão de generalização, mas de contribuir para a compreensão das práticas translíngues no ensino de Língua Portuguesa para surdos migrantes, ampliando o debate no campo da Linguística Aplicada sobre educação linguística em contextos de acolhimento e fronteira.

SURDOS MIGRANTES EM RORAIMA

Os registros sobre a presença de surdos migrantes em Roraima, começaram a partir de 2016, inicialmente com a participação dessa população nos espaços da Universidade Federal de Roraima, mas especificamente, nas ofertas de cursos e eventos promovidos pelo Curso de Bacharelado em Letras Libras da instituição (Cruz, 2019). Há registros da participação de aproximadamente quase 20 surdos na Semana Acadêmica do curso no mesmo ano, além da contribuição de uma intérprete de LSV no evento (Araujo; Bentes, 2018).

A presença dessa população surda adiciona-se a rica diversidade linguística presente no estado de Roraima. O que anteriormente encontrava-se com a migração de venezuelanos ouvintes, apenas a presença do Espanhol, com vinda dos surdos migrantes a LSV passa a ser vista também nos espaços de acolhida e em ambientes acadêmicos. É válido ressaltar que nem todos os migrantes surdos são usuários da língua de sinais venezuelana, conforme observam Santos, Bentes e Albano:

No Brasil, dentre as mais diversas pessoas que solicitam migrar ou se refugiar, os surdos e surdocegos, chegam tendo LSV como primeira língua e, às vezes, o principal meio de comunicação e interação com a sociedade. Contudo, há casos de surdos que chegam ao Brasil sem o conhecimento de uma língua de sinais, sem saber oralizar e sem saber a escrita do Espanhol, e casos de surdos que usam unicamente sinais caseiros entre familiares, em algumas situações estes familiares são seus “intérpretes” (Santos; Bentes; Albano, 2023, p. 97).

Dessa forma, é importante não homogeneizar o perfil dos surdos que chegam a Roraima, já que entre eles coexistem usuários de diferentes línguas de sinais e orais, além de níveis de escolarização distintos e repertórios linguísticos variados. Estima-se que entre 2016 a 2017 chegaram ao estado mais de 100 surdos oriundos da Venezuela, que residiam provisoriamente em uma casa de passagem no bairro Cambará em Boa Vista (Santos, 2024).

Com a criação de um projeto de extensão universitário destinado a atender essa população, novos dados mostraram que cerca de 400 surdos foram interiorizados para outros estados, além de uma quantidade significativa ainda residindo na capital do estado (Azerêdo, 2023). Não tivemos acesso a novos dados sobre o quantitativo de pessoas surdas migrantes venezuelanas que moram atualmente no estado, mas damos destaque que a presença desse grupo ainda é forte nos espaços acadêmicos da UFRR.

A presença de surdos migrantes tem se fortalecido em Boa Vista nos últimos anos. Em agosto de 2025, foi criado no Instagram o perfil “Migransor”⁴, cujo nome combina *Migran* (referência a migrantes) e *Sor* (referência a surdos). Por meio desse perfil, é possível acompanhar diversas iniciativas, como ciclos de formação destinados a mulheres surdas migrantes, realizados em parceria com outras instituições de Roraima, além da participação de mulheres surdas em eventos promovidos pela ONU Mulheres, com acompanhamento de intérpretes de línguas de sinais. Observa-se também um movimento crescente dessa comunidade na organização de ações voltadas aos surdos migrantes e seus familiares, com a participação no Dia Nacional do Surdo celebrado em setembro em Boa Vista, e a realização de um evento específico voltado para crianças surdas e ouvintes filhas de pais surdos.

Em síntese, a trajetória dos surdos migrantes venezuelanos é marcada por diversos desafios, bem como por formas de resistência, trabalho coletivo e fortalecimento comunitário. Além de ampliar a paisagem linguística do estado, essa presença chama atenção para a necessidade de compreender essa diversidade como parte constitutiva do contexto migratório contemporâneo, além de reforçar iniciativas que reconheçam as particularidades linguísticas, sociais e culturais dessa população, garantindo-lhe condições de participação plena nos diferentes espaços da vida social roraimense.

⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/migransor/>. Acesso em: 1 jun. 2026.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa para surdos no Brasil, a lei de Libras 10.436/02 aponta que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, dessa forma o decreto 5.626/05 destaca que deve ocorrer a oferta, obrigatoriamente, desde a educação infantil, do ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos. Em adição ao decreto, a Lei nº 14.191/2021 que alterou a LDB, passa a reconhecer a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino, com a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda. Essa modalidade é oferecida em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues ou escolas comuns, e inclui materiais didáticos e professores especializados. Após esse avanço na história da Educação de Surdos no Brasil, os estados e municípios passaram a se adequar no atendimento a educandos surdos com a participação de professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras e apoio educacional especializado.

As pessoas surdas migrantes que chegam ao Brasil encontram uma dessas estruturas no âmbito educacional, entretanto, relacionamos com o objetivo desta pesquisa o ensino de português como uma necessidade imediata, procurada por grande parte dos migrantes que chegam ao seu novo destino em busca de trabalho, saúde e dentre outras necessidades. Para esse público, existe a oferta do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), uma proposta que visa proporcionar aos migrantes e refugiados conhecimentos da língua utilizada pela maior parte da população, favorecendo sua inserção social, cultural e no mercado de trabalho.

No contexto europeu, por exemplo, Santos (2024, p. 31) descreve que em Portugal “a proposta previa ofertar conhecimentos da língua usada por grande parte da população aos migrantes ou refugiados, para assim poderem se inserir no mercado de trabalho, bem como acesso aos seus direitos e deveres no país e integração social e cultural”. Em um entendimento mais

amplo, o PLAc deve “[...] possibilitar ao aluno refugiado não apenas a aquisição das estruturas linguísticas, mas também, e principalmente, ajudá-lo a utilizar o português com agentividade para enfrentar os desafios com que se deparam no seu dia a dia no país” (Silva; Costa, 2020, p. 144), podendo ser aplicado a diferentes contextos de acolhimento, inclusive no Brasil.

Com o crescimento do fluxo migratório e da presença de pessoas surdas migrantes, em Roraima, vê-se pequenas ações que contemplam essa comunidade minorizada. Na pesquisa realizada por Santos (2024) encontramos mais ações de ensino de Libras e ensino de Português para surdos, apesar da grande maioria possuir interesse pelo Português. Até o presente momento quatro ações foram direcionadas para este público, sendo elas: o minicurso Português para Surdos (20h), promovido pelo projeto de extensão Ensino de Línguas da UERR; as oficinas de português oferecidas pelo projeto INFORLIBRAS (60h), também da UERR; o Curso de Redação para Surdos, ofertado pela UFRR; e o Programa de Extensão Português para Surdos da UFRR, que oferece aulas semanais de língua portuguesa para esse público.

Diante desse cenário, ações de extensão, como o Programa Misordo (UFRR) e o Programa Português para Surdos (UFRR), buscam apoiar surdos e profissionais que atuam com esse público, facilitando o acesso à informação, à cidadania e aos direitos. Além disso, oferecem cursos de Libras e de Língua Portuguesa, com o objetivo de contribuir para a inclusão e autonomia desses indivíduos. Nesse contexto, surge a necessidade de repensar práticas pedagógicas que atendam às demandas desse público, respeitando suas especificidades comunicacionais e culturais.

A TRANSLINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O conceito de translanguagem (*translanguaging*) foi inicialmente desenvolvido por Cen Williams na década de 1990, no contexto da educação bilíngue no País de Gales, sendo utilizado para descrever práticas pedagógicas que promoviam o

trânsito entre diferentes línguas no processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, García (2009), García e Li Wei (2014), Canagarajah (2013) ampliaram essa compreensão ao conceber a translanguagem não apenas como estratégia pedagógica, mas como uma perspectiva que reconhece os repertórios linguísticos dos sujeitos como integrados, dinâmicos e interdependentes.

Partindo dessas contribuições fundadoras, estudos mais recentes têm discutido a translanguagem em contextos marcados pela diversidade linguística, cultural e semiótica. Nesse sentido, Rocha (2019) compreende a translanguagem como uma prática social, política e de potencial decolonial, capaz de questionar fronteiras linguísticas rígidas e valorizar repertórios historicamente marginalizados. De forma semelhante, Ramos e Muniz (2024) defendem uma educação linguística que reconheça a multicompetência dos sujeitos e legitime o trânsito entre diferentes recursos linguísticos e semióticos. Essas discussões mostram-se particularmente relevantes para a educação de surdos, uma vez que possibilitam compreender a construção de sentidos para além de perspectivas monolíngues, reconhecendo a articulação entre línguas de sinais, língua portuguesa, recursos visuais e demais formas de significação mobilizadas pelos sujeitos surdos.

Falar em translanguagem na educação de surdos exige, antes de tudo, deslocar o olhar. Não se trata apenas de reconhecer a presença de mais de uma língua no espaço escolar, nem de nomear o uso simultâneo da Libras, da língua portuguesa ou de outras línguas de sinais. Trata-se de compreender que, para sujeitos surdos, a construção de sentido acontece a partir de um repertório vivo, atravessado por experiências corporais, visuais, espaciais e culturais que fazem parte da cultura surda e que não se organizam em compartimentos estanques.

Na perspectiva apresentada por Rocha (2019), a translanguagem se configura como um conjunto de visões, práticas e posicionamentos políticos que resistem à disciplinarização das línguas e às lógicas monolíngues que

historicamente atravessam os processos educacionais. Ao recusar a ideia de línguas puras, separáveis e hierarquizadas, essa abordagem permite olhar para as práticas comunicativas dos surdos não como desvios ou improvisos, mas como formas legítimas de produzir sentido.

Esse entendimento dialoga com a noção de linguagem como *assemblage* multimodal e multissensorial, conceito originalmente associado à filosofia de Deleuze e Guattari (1987) e posteriormente mobilizado nos estudos da linguagem para compreender práticas linguísticas como fenômenos dinâmicos, situados e constituídos por múltiplos recursos semióticos. Nessa perspectiva, os sentidos não emergem apenas da palavra escrita ou sinalizada, mas da articulação entre gestos, expressões faciais, imagens, espacialidade, movimento do corpo e experiências vividas. No caso dos surdos, essa articulação se torna ainda mais evidente, pois a linguagem se constrói na modalidade visual-espacial em diálogo constante com diferentes línguas e modos de significar.

Convém destacar que, os sentidos não emergem apenas da palavra escrita ou sinalizada, mas da articulação inseparável entre gestos, expressões faciais, imagens, espacialidade, movimento do corpo e experiências vividas. No caso dos surdos, essa fusão se torna ainda mais evidente, pois a linguagem se constrói na modalidade visual-espacial em diálogo constante com diferentes línguas e modos de significar.

Nessa perspectiva, a sala de aula deixa de ser vista como um espaço de aplicação de normas linguísticas e passa a ser compreendida como um território de encontros, negociações e deslocamentos. Como argumentam Silva e Santos (2017, p. 294), a translanguagem pode ser entendida como uma visão política por compreender as interações como “expressivas, criativas, transformacionais e inclusivas”, rompendo com hierarquias linguísticas que deslegitimam determinadas práticas de linguagem e silenciam determinados sujeitos. No contexto da educação de surdos, essa ruptura se materializa quando o ensino

não tenta conter o trânsito linguístico, mas o acolhe como parte do processo pedagógico.

Ramos e Muniz (2024) reforçam essa compreensão quando defendem uma educação linguística que naturaliza a multicompetência dos sujeitos e reconhece o deslocamento entre línguas como constitutivo do processo comunicativo. Sob esse olhar, aprender não significa abandonar um repertório para adquirir outro, mas mobilizar aquilo que já se sabe para construir novos sentidos, mesmo que esses sentidos não se encaixem imediatamente nos moldes normativos da língua escrita.

É a partir desse enquadramento que a análise das aulas de Língua Portuguesa para surdos migrantes se torna possível. Para além de identificar momentos em que uma língua “entra” ou “sai” da cena, o que buscamos observar foram os instantes em que os alunos e o professor recorreram a diferentes recursos para fazer a aula acontecer: quando a imagem antecede a palavra, quando o gesto explica o texto, quando a escrita carrega marcas da língua de sinais, quando um aluno media o outro, quando o sentido só se constrói porque as línguas caminham juntas.

Com esse olhar, a translinguagem deixa de ser apenas um conceito teórico e passa a ser percebida no ritmo da aula, nos deslocamentos sutis, nas pausas, nas tentativas, nos ajustes e nas escolhas que fazem com que a comunicação não se rompa. É nesse movimento que a análise a seguir se insere.

OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS MIGRANTES

Para sistematizar os episódios analisados, apresentamos, a seguir, um quadro com as principais situações observadas, os recursos linguísticos e semióticos mobilizados e as categorias analíticas que orientaram a interpretação dos dados.

Quadro 1 – Episódios observados e manifestações de práticas translíngues nas aulas de Língua Portuguesa para surdos migrantes

DATA	SITUAÇÃO OBSERVADA	RECURSOS MOBILIZADOS	CATEGORIA ANALÍTICA
21/10/2025	Discussão sobre Cadastro Único e documentação.	Libras, LSV, português escrito, imagens, gestos e mediação entre pares.	Mediação translíngue e construção compartilhada de sentidos.
21/10/2025	Atividade de ditado e produção de frases em português.	Libras, LSV, português escrito e espanhol (" <i>trabajo</i> ").	Trânsito entre línguas e negociação de significados.
30/10/2025	Produção de cartazes sobre aspectos culturais da Venezuela.	Libras, LSV, português, espanhol, imagens e recursos visuais.	Repertórios linguísticos e culturais híbridos.
11/11/2025	Aula sobre pronomes mediada por surdo venezuelano.	Libras, LSV, português escrito, espanhol (Natal/Navidad) e oralização.	Mediação entre pares e mobilização de repertórios multilíngues.
18/11/2025	Interpretação da fábula "O escorpião e o sapo".	Vídeo, Libras, LSV, português escrito e desenhos.	Construção multimodal de sentidos.

Fonte: os próprios autores.

A sistematização apresentada no quadro não tem a finalidade de quantificar as ocorrências, mas de organizar os episódios selecionados e evidenciar a recorrência de práticas translíngues em diferentes momentos das aulas e da oficina observadas.

Práticas translingues nas aulas de Língua Portuguesa para surdos migrantes

Conforme registrado nas notas de observação, na aula do dia 21 de outubro de 2025, cujo tema foi o Cadastro Único, o professor inicia o encontro projetando uma imagem enviada por uma das alunas. O material visual apresenta informações relacionadas à documentação necessária para acesso a políticas públicas. Antes que qualquer texto escrito seja explorado, os alunos observam, apontam elementos específicos e demonstram reconhecimento do conteúdo apresentado. A imagem, portanto, assume o papel de eixo inicial da construção de sentido.

Na sequência, um texto em Língua Portuguesa é introduzido. Do ponto de vista descritivo, observa-se que o professor não realiza uma leitura contínua, tampouco trata o texto como centro exclusivo da aula. Ele sinaliza os trechos em Libras, retorna à imagem inicial, destaca palavras específicas e explica cada documento solicitado. Nesse movimento, Libras, Língua de Sinais Venezuelana (LSV), português escrito, gestos e apontamentos espaciais passam a operar de forma integrada. Do ponto de vista analítico, essa dinâmica evidencia o funcionamento da linguagem como uma fusão inseparável de recursos que produzem sentido conjuntamente.

O quadro é incorporado à aula como extensão desse processo. Nele surgem anotações relacionadas ao contexto social dos alunos, como valores do salário mínimo e palavras como “divórcio”, “divorciado”, “rescisão” e “atualizado”. Algumas dessas palavras geram dúvidas, outras são rapidamente compreendidas. Além disso, o professor registra termos que os próprios alunos trazem de suas vivências recentes. Nesse movimento, cada palavra escrita no quadro abre espaço para novas explicações, comparações e ajustes de entendimento.

Durante toda a explicação, o professor transita entre Libras, oralização em português acompanhada de sinais compartilhados em LSV. Em determinados momentos, um aluno com maior

proficiência linguística assume a mediação, explicando conceitos aos colegas em LSV e utilizando o quadro para representar situações específicas. Esse movimento não é interrompido pelo professor; ao contrário, é integrado à dinâmica da aula, que passa a se constituir como prática coletiva de construção de sentido.

À luz da perspectiva translíngue, essa cena permite compreender a translanguagem como prática que resiste à disciplinarização das línguas e às lógicas monolíngues. O que se observa não é a substituição de uma língua por outra, mas o uso fluido e situado dos repertórios disponíveis, acionados de acordo com as demandas comunicativas do momento.

A atividade de “ditado” proposta pelo professor intensifica esse funcionamento translíngue. Conforme observado na aula, ao sinalizar palavras e solicitar que os alunos as escrevam em português, cria-se um espaço explícito de trânsito linguístico. As produções mostram marcas desse processo: confusões entre única e único, registros influenciados pelo espanhol, como *trabajo*, e estruturas sintáticas que refletem a organização da língua de sinais. Sob uma perspectiva analítica, em vez de interromper a aula, essas ocorrências passam a orientar a explicação.

Quando um aluno escreve no quadro a frase “responsável documento tua filha”, a estrutura sinalizada se materializa na escrita em português. O professor não apaga a frase nem a classifica como erro. Ele a utiliza como ponto de partida para discutir o funcionamento do português, reformulando a frase, criando novos exemplos e explicando o uso de conectivos como “de”, “para” e “pelo”. Ao relacionar essas explicações à lógica da Libras - mencionando que determinados sentidos estão incorporados no movimento -, o professor demonstra uma compreensão translíngue da aprendizagem. Sob essa perspectiva, essa prática dialoga com a concepção de translanguagem defendida por Silva e Santos (2017), ao compreendê-la como visão política e transformacional, capaz de romper com hierarquias linguísticas e de valorizar práticas de linguagem historicamente marginalizadas.

Dinâmica semelhante é observada na oficina realizada em 30 de outubro de 2025, durante a Semana do Curso de Letras - Libras da UFRR. Conforme registrado nas notas, a aula, ministrada por dois alunos do curso - um deles migrante surdo venezuelano -, se desenvolve em um ambiente participativo, no qual surdos brasileiros e venezuelanos interagem continuamente. Libras e LSV circulam de forma horizontal. Os alunos trocam sinais, esclarecem dúvidas e compartilham referências culturais, como comidas típicas e pontos turísticos da Venezuela.

Na atividade de produção de cartazes, os grupos escolhem temas culturais e constroem materiais visuais que articulam sinais, escrita e imagens. Durante as apresentações, o sentido se constrói na interação entre os participantes, sem que uma língua se imponha como central. No âmbito da análise, a explicação sobre pontuação em português e espanhol surge de forma contextualizada, vinculada às frases produzidas pelos próprios alunos.

As aulas sobre pronomes, realizadas nos dias 11 e 18 de novembro de 2025, aprofundam esse funcionamento. Na aula do dia 11, a explicação parte de uma imagem em quadrinhos. O professor sinaliza a história em Libras e solicita que um mediador explique o conteúdo em LSV. O quadro é utilizado para registrar pronomes e tempos verbais em português, enquanto referências ao espanhol, como NATAL e NAVIDAD, emergem na explicação, ampliando as possibilidades de compreensão. Nesse sentido, observa-se novamente a mobilização de diferentes repertórios linguísticos e semióticos como parte da construção compartilhada de sentidos.

Na aula do dia 18, a narrativa da fábula do escorpião e do sapo estrutura o encontro. O professor apresenta inicialmente o vídeo, depois sinaliza a história em Libras, retomando-a de forma pausada e segmentada. Em seguida, o texto escrito em português é explorado, e palavras como fingir, trair, falso e enganar são discutidas com o apoio de desenhos e explicações visuais. À luz da translanguagem, o sentido não parte de uma única fonte, mas

da convergência entre narrativa visual, sinalização, escrita e representação gráfica.

Essas descrições destacam que a translanguagem, conforme discutida por Ramos e Muniz (2024), não se limita ao uso simultâneo de línguas, mas se manifesta como reconhecimento da multicompetência dos sujeitos e do deslocamento constante entre repertórios. Sob essa perspectiva, a língua de sinais atua como base de acesso, mas não restringe o trânsito entre outras línguas e formas de significação.

A análise das aulas observadas permite afirmar que a translanguagem não aparece como metodologia explicitamente nomeada, mas como modo de funcionamento da prática pedagógica. Ela se materializa nas mediações entre alunos, nas tentativas de escrita, nas retomadas explicativas e nas escolhas didáticas que priorizam a construção compartilhada de sentido. Em síntese, é nesse fluxo cotidiano e situado que a educação de surdos migrantes se constitui como espaço de aprendizagem possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das aulas de Língua Portuguesa para surdos migrantes desenvolvidas no âmbito de um curso de extensão e de uma oficina ofertados pela Universidade Federal de Roraima, buscamos compreender de que maneira a translanguagem se manifesta nas práticas pedagógicas e como ela contribui para a construção de sentido em contextos marcados pela diversidade linguística e pela experiência migratória.

À luz do objetivo deste estudo, os resultados indicam que as práticas translíngues observadas favorecem a aprendizagem do português como língua adicional e de acolhimento ao possibilitar a construção compartilhada de sentido, o engajamento dos alunos e o reconhecimento de seus repertórios linguísticos. As descrições e análises realizadas nos permitiram observar que o ensino de Língua Portuguesa para esse público não se organiza a partir de uma única

língua ou de práticas rigidamente normativas, mas emerge da articulação dinâmica entre línguas de sinais, língua portuguesa escrita, gestos, imagens e mediações entre os próprios alunos.

Os dados observacionais analisados sugerem que a translanguagem não se apresenta como uma metodologia formalmente anunciada, mas como modo de funcionamento da prática pedagógica, acionado sempre que há necessidade de negociação de sentidos e de superação de barreiras comunicacionais. As práticas observadas parecem criar condições favoráveis à participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, ao romperem com hierarquias linguísticas historicamente estabelecidas e ao valorizarem os repertórios linguísticos e semióticos dos sujeitos. Nesse contexto, a língua de sinais atua como base de acesso à Língua Portuguesa, sem restringir o trânsito entre outras línguas e formas de significação que compõem o repertório dos participantes.

Reconhecemos que esta pesquisa apresenta limitações metodológicas. Os dados analisados foram gerados exclusivamente por meio de observações de aulas e registros descritivos produzidos pelos pesquisadores, sem o emprego de outros instrumentos, como entrevistas, registros audiovisuais ou análise sistemática das produções dos participantes. Embora essa escolha tenha possibilitado uma compreensão situada das práticas translíngues observadas, futuras investigações poderão ampliar a triangulação dos dados e aprofundar a análise por meio da articulação de diferentes fontes de evidência.

Consideramos, ainda, que as ações de extensão universitária analisadas se configuram como espaços potentes de acolhimento linguístico e de experimentação pedagógica, especialmente em contextos fronteiriços como o de Roraima. As práticas translíngues observadas apontam para a necessidade de repensar propostas de ensino de Língua Portuguesa para surdos migrantes que não se limitem à transmissão de estruturas linguísticas, mas que valorizem os processos de construção de sentido e a multicompetência dos sujeitos. Como desdobramento desta

pesquisa, apontamos a importância de investigações futuras que aprofundem a formação de professores para atuar com surdos migrantes e que acompanhem, em médio e longo prazo, os impactos das práticas translíngues nas trajetórias educacionais e sociais desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, P. J. P.; BENTES, T. Contato entre línguas de sinais de fronteira: o caso da LSV no Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 125–135, 2020.

ARAUJO, P. J. P.; BENTES, T. Contatos linguísticos e bilinguismos uni e bimodal entre a Libras e LSV em Roraima. **Letra Magna (Online)**, v. 23, p. 585–597, 2018.

AZERÊDO, A. C. A comunicação como direito linguístico de surdos migrantes venezuelanos. In: SOUZA, T. B.; ALBANO, A. H. O.; AZERÊDO, A. C. (Orgs.). **Migrantes Surdos: línguas de sinais, tradução e direitos humanos**. 1. ed. Santarém: Editora da UFOPA, v. 1, p. 112–129. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União: Brasília, DF**, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 dez. 2025. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União: Brasília, DF**, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2002/l10436.htm. Acesso em: 18 dez. 2025. 2002.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 1º de setembro de 2021. Altera a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União: Brasília, DF**, 2 set.

2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 18 dez. 2025. 2021.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: Global Englishes and cosmopolitan relations. Routledge. 2013.

CRUZ, A. P. da. **Contato entre línguas de sinais: um estudo sociolinguístico sobre o code-switching no contexto fronteiriço Brasil e Venezuela**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista – RR, 2019.

DELEUZE, G.. GUATTARI, F.. **A Thousand Plateaus**: Capitalism and Schizophrenia, trans. B. Massumi. London: Athlone. 1987.

GARCÍA, O.. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Wiley-Blackwell. 2009.

GARCÍA, O., & Wei, L.. **Translanguaging**: language, bilingualism, and education. Palgrave Macmillan. 2014.

LÔPO RAMOS, A. A.. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 24 mar. 2026.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada INDisciplinar**. (Branca Fabricio *et al.*); organizador Luiz Paulo da Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, A.. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (ed.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49. 1998.

PENNYCOOK, A.. **Language as a Local Practice** (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846223>. 2010.

PENNYCOOK, A.. Language Policy and Local Practices. *In*: **The Oxford Handbook of Language and Society**. Ofelia García, Nelson Flores, and Massimiliano Spotti (eds). Oxford Handbooks; online edn, Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.11>. Acesso 31 May 2026. 2017.

RAMOS, D. C. M. P.; MUNIZ, V. C.. Translinguagem e literatura em línguas de sinais: olhares em trânsito. **Rev InCantare**, Curitiba, v. 22, p. 1–22, junho. ISSN 2317-417X. 2024

ROCHA, C. H.. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua. **D.E.L.T.A.**, 35-4, (1-39). <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350403>. 2019.

SANTOS, J. B. M. dos. 2024. **Libras como língua de acolhimento e acolhimento entre línguas orais e de sinais: estudo de caso com migrantes venezuelanos em Roraima**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/113keIwqYwRSI9rCDpFwkV1yWLKB4mg99/view>

SANTOS, J. B. M.; BENTES, T.; ALBANO, A. H. O. Narrativas de movimentos migratórios e tradutórios: desafios, trajetórias e vivências no Brasil/Madri. In: BENTES, Thaisy; ALBANO, Adriana Helena de Oliveira; AZERÊDO, Augusto Carlos de (Orgs.). **Migrantes Surdos: línguas de sinais, tradução e direitos humanos**. 1. ed. Santarém: Editora da UFOPA, v. 1, p. 92–111. 2023

SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. O. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, 19(1), p. 125–143. <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i1.24117>. 2020.

SILVA, I. R.; SANTOS, M. E. P. Línguas negadas: repertórios linguísticos e práticas translíngues de alunos surdos. In: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas, SP: Pontes, p. 269–301. 2017.

SILVA, M. V.; COSTA, A. R.; ZAMBRANO, C. E. G. Migração e paisagem linguística: a mudança como ato de transgressão, libertação e decolonialidade. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; NUNES, Tiago Alves (Orgs.). **Migração, trânsitos e linguagens no Sul Global: experiências, fronteiras e contatos**

linguísticos. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2025. v. 1, p. 179–199. Disponível em: https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2__trashed/ebook/lancamento-e-book/migracao-transitos-e-linguagens-no-sul-global-experiencias-fronteiras-e-contatos-linguisticos/. Acesso em: 1 jun. 2026.

PARTE 2

DAS OUTRAS FRONTEIRAS

O EU DA FRONTEIRA

Raimundo Nonato Régis Neto

Meu eu da fronteira é aquele que se recusa a aceitar o que está dado. É o que rompe com os “pré-conceitos”, questiona as verdades estabelecidas e não se contenta com os “pós-conceitos”. Habitar a fronteira é estar em constante deslocamento, num espaço de travessia entre o que se é e o que ainda se busca ser. Esse eu não se contenta com o olhar superficial; ele quer ver além: além do mundo, além de si, além dos outros.

Desde sempre, esse eu evitou os rótulos que limitam, por desejar saborear a essência e não apenas beber das aparências. É um sujeito em construção permanente, que se desfaz e se refaz a cada experiência. Viver na fronteira é compreender que os limites são invenções humanas, traçados imaginários que tentam organizar o que, por natureza, é múltiplo, híbrido e em movimento.

Meu eu da fronteira busca romper as barreiras não por demagogia ou conveniência, mas por coerência com a própria essência, existência e vivência. Sou resultado de uma mistura de raças, sou língua em trânsito, sou alma inquieta e um ser humano em constante processo de evolução. Antes mesmo de compreender conceitos teóricos, eu já praticava ações decoloniais em minha vida e profissão. Quando os fundamentos me foram apresentados, não vieram como novidades, mas como espelhos que refletiram o que eu já era, o que eu já fazia. Sempre fui um ser em busca de libertar-me de toda forma de imposição e silenciamento.

Por isso, minha construção acadêmica não nasceu apenas dos livros, mas do encontro entre teoria e vivência. Foi quando percebi que a prática cotidiana, atravessada por afetos, resistências e aprendizagens, já continha em si a semente do

pensamento decolonial, dos “Trans”, do qual de certa forma, me tornei “escravizado”, por ser o caminho que sigo para minha formação acadêmica e humana.

Meu eu da fronteira nunca foi muro. Sempre foi ponte, tentativa de união. Porque muros são invenções humanas — mecanismos de separação e poder. Deus, ao contrário, nos criou livres, em um mundo único, sem divisão, onde todos partilhamos uma mesma condição e “gentílico”: a de **seres humanos**.

FRONTEIRIÇO EU: ENTRE AUSÊNCIAS, (RE)EXISTÊNCIAS E (RE)SIGNIFICAÇÕES

Ana Claudia Luiz Borges Barros

**“SOMOS PROVOCADOS A PENSAR CRITICAMENTE POR
NÓS MESMOS, E A PARTIR DE NOSSO FRONTEIRIÇO
EU”...**

A palavra fronteira, de acordo com o Dicionário Online de Português, vem do francês – *fontière* e pode significar: limite; linha que divide ou delimita, separando um país ou território de outro(s). Região que está ao lado ou próxima desse limite. Separação; linha que demarca, separa ou distingue uma coisa de outra. Sob estas perspectivas a definição sobre o que vem a ser uma fronteira parece bem simples e clara, entretanto, ao refletirmos mais cuidadosamente, considerando especialmente os estudos culturais e decoloniais, fica perceptível o quanto este pode ser um tema complexo. Walter Mignolo (2000) cunhou o conceito de pensamento fronteiriço como aquele que valoriza os saberes marginalizados e propõe uma forma de pensar a partir da periferia, valorizando os saberes locais, orais, espirituais e ancestrais que foram silenciados pela colonização. Nessa ótica, nós, como parte dos povos que foram dominados e colonizados, somos provocados a pensar criticamente por nós mesmos, e a partir de nosso fronteiriço eu, tarefa que pode ser bastante complexa e por vezes dolorida, pois ao olharmos para as fronteiras existentes em nós e impostas a nós, somos expostos a uma realidade nem sempre tão harmoniosa de nossa constituição enquanto povo e/ou enquanto sujeitos.

“SOU A FRONTEIRA VIVA ENTRE MUNDOS” ...

Inevitavelmente ao pensar em meu fronteiro eu, sou levada à gênese de minha história. Nasci do encontro entre as fronteiras de dois mundos! Sou a fronteira viva entre mundos que, historicamente, foram separados à força. Filha de mãe branca e pai negro, trago na tonalidade da minha pele, nos gestos e na memória, histórias marcadas por desigualdades e resistência. Eu tinha apenas quatro anos quando meus pais se separaram, a infância que poderia ser abrigo tornou-se travessia, a fronteira deixou de ser metáfora e se tornou sobrevivência. Minha mãe, eu e alguns de meus irmãos passamos por situações de miséria tão profundas que é difícil nomeá-las sem estremecer.

“QUANTAS FRONTEIRAS PODEM EXISTIR NO MUNDO?”...

Quantas fronteiras podem existir no mundo? Ou melhor, quantas fronteiras podem existir em um único mundo? Diversas, eu afirmo! Muitas fronteiras foram sendo estabelecidas em minha caminhada desde muito cedo, qual a fronteira entre a abundância e a miséria? A fome, eu afirmo, pode ser uma das mais cruéis, já catei comida do lixão com as mãos pequenas e o estômago vazio. Vi o que não se devia ver tão cedo. Senti na pele a ausência de tudo: do alimento, da segurança, do pai, da infância protegida. Me lembro de um episódio de quando eu tinha apenas 7 anos, eu estava caminhando pela rua, estava suja, com roupas furadas por traças, descalça e com piolhos, ao passar em frente a uma loja de roupas, parei e fiquei admirando espontaneamente as roupas lindas e limpas que estavam expostas na vitrine, nesse mesmo momento vi a minha imagem refletida no vidro, me senti constrangida, fui exposta, mais uma vez, àquela fronteira entre o que eu desejava ser e ter, ao que eu era e tinha. Como se explica este tipo de fronteira para uma criança? Quem ou o que define quem admira as roupas pelo lado de fora e quem tem acesso a elas pelo lado de dentro vitrine?

“ROMPER AS FRONTEIRAS QUE ME FORAM IMPOSTAS”...

Comecei a trabalhar aos onze anos de idade em casa de família, nesse período eu estudava pela manhã e à tarde trabalhava. Me lembro de uma época em que trabalhei na casa de uma menina que era da mesma sala que eu, tínhamos a mesma idade, porém, uma fronteira social enorme nos separava, no caso dela, ela vivia dentro dos muros seguros dessa fronteira, meu caso, eu vivia às margens deles, e sabia disso. Aos treze anos saí da escola para trabalhar em tempo integral, passei quase dois anos sem estudar. Eu que já vivia às margens, passei a viver às margens das margens, falo isso não com pena, pois foi nesse lugar que aprendi a resistir, me tornei tão forte quanto o aço, voltei para a escola, e mesmo alternando com o trabalho doméstico, estudei como nunca! Algo dentro de mim precisava romper as fronteiras que me foram impostas desde que ao mundo vim, e encontrei na educação essa fissura para romper as fronteiras externas e internas do meu fronteiro eu.

“ESSE ESPAÇO TAMBÉM ME FORMOU COMO PESSOA E COMO PROFESSORA”...

Atualmente vivo em Roraima, no tríplice fronteira do extremo norte do Brasil, formada pelo Brasil, Venezuela, Guiana Inglesa e diversas comunidades indígenas, a bem da verdade não sei se é apropriado falarmos em tríplice fronteira, pois o que se nota é que esse território não é só linha no mapa, mas um espaço de trânsito constante de pessoas, culturas e línguas. Aqui a ideia de nacionalidade se mistura com o cotidiano de quem cruza a ponte e a estrada em busca de sobrevivência. Esse espaço também me formou como pessoa e como professora, me ensinando que o ensino não cabe em padrões fixos e que toda sala de aula é uma travessia, entre o que éramos ontem, o que aprendemos hoje e o que nos tornaremos amanhã.

“BRANCA DEMAIS PARA SER NEGRA E NEGRA DEMAIS PARA SER BRANCA”...

Sempre vivi em uma fronteira tênue e ao mesmo tempo tensa com relação a quem eu sou ou deveria ser, considerada branca demais para ser negra e negra demais para ser branca, desde cedo sofri bullying por ser “negrinha” e piolhenta, durante a adolescência eu me escondia, me recusava a admitir que eu era negra, e, portanto, diferente da minha mãe branca de olhos verdes e da minha irmã loira, mas independentemente do quanto eu tentasse me esconder ou me igualar, acabava por ouvir comentários como: olha os lábios dela, o nosso lábio é de branco, mas o dela é lábio de “nego”, ou, olha como o cabelo dela é ruim, vamos cortar igual ao de homem para ficar mais fácil de cuidar e controlar os piolhos, de fato meu cabelo foi cortado! Quando adulta, ao posicionar-me com orgulho como mulher negra, não pude escapar e frequentemente não escapo de comentários tais: mas você não é negra, olha só a sua “cor”, você é morena, como se ser negra fosse algo terrível, ao que respondo tranquilamente e com muita convicção, como Victória Santa Cruz (1960): ¡Sí negra soy! Negra, negra soy!

“É DESSE LUGAR: DO ENTRE, DO “QUASE”, QUE OLHO PARA O MUNDO E TAMBÉM PARA MINHA PESQUISA”...

Como mulher, negra e pobre, sempre (re)existi às margens, vivendo de forma periférica, sendo constantemente atravessada pelas intersecções entre gênero, raça e classe. É desse lugar: do entre, do “quase”, que olho para o mundo e também para minha pesquisa de doutorado, que me proponho a escutar as narrativas de estudante migrantes venezuelanos sobre linguagem identidade e (des)pertencimento, uma vez que eles também vivem na fronteira: entre países, línguas, culturas e identidades. Nesse sentido, a minha pesquisa não é apenas sobre os outros, ela é também sobre mim. Ao ouvir as narrativas migrantes, eu também

reconstruo a minha própria narrativa de pertencimento, de resistência e de identidade, afinal a fronteira, para mim e para eles, não é só geografia, é condição (re)existencial.

EU E MEUS "EUS"

Maria José Silva Garcia

Quem sou EU? Por vezes UM,
Um ou alguns — e por momentos, nenhum.
Sou um EU que grita e um EU mudo, sem som.
Um EU cofre, repleto de lembranças alheias,

Sou maresia, sou ar, brisa, tempestades,
Sou gruta que abriga em mim sons desperdiçados.
Um EU que consome, se consome, aprende,
e transmite saberes sem nem mesmo saber,

Um Eu que atinge alvos por demasiadas tentativas,
Que cai, e ergue- se sozinho e volta ao tatame da vida
Sou via, travessia, deserto e oásis.,
sou miscigenação, transeunte, coração e fé.

Um EU que é solo, dores, canções e amores.
A menina de ontem, recolheu se ou partiu
A jovem de hoje mal chegou e já virou senhora.
A que recolheu- se e deixou marcas
e a que chegou trouxe sonhos, encantos, maturidade.
Para pintar, dar vida nova, a via que estou.

Eu sou tantos, “eus”
Retalhos de um eu por vezes adormecido.,
Pedacinhos de de um ser errante.
Sou sons que repercutem no infinito.

Um eu que por vezes é gargalhada,
E por vezes pranto,
Um eu que ama e deixa de amar,
Um eu que se mostra e se esconde.

O eu de outrora,
Um EU de agora
o eu de um futuro que virá
Um eu que se busca e se reencontra.

E dos muitos eus que sou
Sou um, sou muitos, sou vários, tantos
e todos eles sou EU
com seus amores, paixões e dores,
alegrias, certezas e incertezas.

EU que desfalece, morre, e renasce,
Que se transforma, recria-se e se transforma
E que por puro desempenho feito fênix
Renasce e une-se, novamente: corpo, alma e sentimentos.,

OS MEUS EUS FRONTEIRIÇOS

Juliana da Silva Morais

Nasci em Caxias no estado do Maranhão, chamada de
princesa do Sertão,
um lugar que guardo memórias da minha infância.
Cresci em Teresina, sob o calor que aquece o corpo e o
coração,
Trago de lá amizades e lembranças que levo pra vida inteira,
como os mergulhos que dei no encontro dos rios Poty e
Parnaíba.

Cheguei a Roraima aos quinze anos e cheio de esperança
Sou migrante de corpo e de alma.
Mergulhei no rio Branco e em muitos igarapés
Já subi o Monte Roraima, conheci o vale dos cristais,
como diz a lenda de Makunaima, onde é a “morada de
espíritos ancestrais”.
Explorei a Pedra Pintada, li o tempo inscrito em figuras
rupestres.
Na Serra do Tepequém, senti o vento da cruviana,
nas cachoeiras de Uiramutã, vi uma natureza
que nos convida a conhecer a história ancestral da terra
No do Lago Caracaranã, com seus cajueiros,
me banhei nas águas cristalinas que guardam segredos.
Já atravessei a Venezuela - Margarita, Mérida, Caracas -
Explorei até os mercados internacionais da Guiana Inglesa,
cada lugar, trago na memória com boas recordações.

Conheço o norte e o sul deste chão que escolhi viver,
Nas escolas públicas, sou professora de mundos plurais.
ensino o verbo que acolhe e atravessa fronteiras.

Na minha sala de aula, ecoam sotaques e culturas
Com meus alunos, a cada dia, aprendo que
ter mais empatia nos torna mais humanos.
Sou feita de travessias, memórias e vozes
Sou feita de caminhos e pertencimentos
sou roraimada e sou grata pelo percurso que me trouxe até
aqui.

SER FRONTEIRIÇO: ENTRE TERRITORIALIDADES, HERANÇAS CULTURAIS E TRAVESSIAS LINGUÍSTICAS

Suraj Khemraj

Meu nome é Suraj Khemraj. Sou brasileiro, nascido em Boa Vista (RR). E sim, meu nome pode soar um pouco diferente — e até curioso. Ele foi escolhido pelos meus pais: trata-se de um nome de origem indiana, que significa “sol”.

Meu avô paterno era indiano e minha avó, africana (embora eu não saiba exatamente de qual país). Ambos migraram para a República Cooperativa da Guiana, onde se estabeleceram.

Mas e quanto à minha mãe? Ela não tem ascendência indiana nem africana. Minha mãe é índia macuxi, filha de pais também macuxi — indígenas que transitavam entre o Brasil, a Guiana e a Venezuela. Meus pais se conheceram justamente na fronteira entre o Brasil e a Guiana.

Sou, portanto, uma mescla fascinante de identidades, um verdadeiro filho das fronteiras — e confesso que adoro isso (risos).

Quando me perguntam como me identifico, respondo de forma simples: sou brasileiro macuxi, com traços indianos e africanos. As fronteiras, de fato, fazem parte da minha vida — e até na minha trajetória profissional elas se manifestam.

Sou professor de Francês. Surpreso? Pois é. A língua inglesa é minha primeira língua e o português a segunda, decidi estudar francês. Após a graduação tornei-me professor de francês,

trabalhando com o ensino de língua e cultura. Atravesso/cruzo outra fronteira — agora linguística e cultural.

Como eu disse, as fronteiras fazem parte da minha vida — em todos os sentidos.

OS DIVERSOS “EUS” QUE HABITAM EM MIM

Raimundo Nonato Régis Neto

Em mim moram vozes que se calam,
fragmentos de alma, fios que se embaralham.
Sou muitos e nenhum se desfaz,
cada “eu” em mim é um passo a mais.
O eu filho, de olhar ainda terno,
procura abrigo e é o abrigo no peito materno.
O eu solteiro, livre, sem amarras,
dança com a lua, foge das garras.
O eu com complexos, sombra e espelho,
se perde e se acha em próprio conselho.
O eu que me esqueci, no amor que doe,
sou resto e raiz do que um dia fui rei.
O eu amigo, leal, inteiro,
guarda segredos no peito ligeiro.
O eu sozinho, sem multidão,
escuta o silêncio, se prende ao chão.
O eu professor, semeador de mundos,
recria saberes em gestos profundos.
O eu sempre em busca, constante e aflito,
Questiona o mito, se engasga com o grito e em tudo, procura
o sentido.
O eu detestável, de expressão caricata,
que refuta rótulos e ideia exata,
que questiona o inquestionável, em visão renovada,
de olhar que denuncia, alma inquietada.
O eu adorável, protetor e ouvinte,
que busca não julgar, ser abrigo e ser ponte.
Do abraço, ao colo, ao ombro, um convite,
um eu esquisito, mas de afeto que persiste.

O eu das escolhas, da renúncia e da restituição
que busca abrigo em lembranças
E constrói seu futuro com esperanças.
Em eterna dialética entre razão e coração.
O eu de complexidades simples de serem lidas por atentos
observadores.
Que anuncia ao mundo, no nome, um “mundo”.
Meu eu é o filho, o Neto, o amigo, o professor, o eterno
aprendiz.
Ou meramente, o eu que atende por Raimundo.
O eu em eterna construção,
edifica ruínas, refaz seu próprio chão.
E no fim, se é que há fim em mim
permanece o eu por mim mesmo, enfim.
Entre todos os “eus” que habitam em mim,
há um que insiste em silêncio gritar:
“Esse sou eu, simplesmente assim.”

MEU “EU” FRONTEIRIÇO

Pricilla Ferreira Ramos

A autora Gloria Anzaldúa fala em seu texto *Borderlands/La Frontera* sobre como cresceu e viveu em região de fronteira onde *lenguageava*, ou seja, levava sua vida entre línguas e línguas, uma mistura de inglês, espanhol e dialetos. Este fato a levava a ser considerada pelos colonizadores uma “selvagem” justamente por não se encaixar nas normas da(s) língua(s) dominante(s). Mas, Anzaldúa soube transformar este terrorismo linguístico em força e liberdade e utilizar de sua língua como uma forma para demonstrar sua resistência, sua decolonialidade. Mas e o meu “eu” fronteiriço, o que pode ter a ver com essa resistência e essa decolonialidade de Anzaldúa? Eu sempre fui uma pessoa livre de amarras, de uma forma ou de outra, sempre fiz o que queria fazer, mas de alguma forma, sempre senti, e sinto até hoje, que não me encaixo na sociedade tal qual ela é hoje. E assim como Anzaldúa fala do modo como as línguas e identidades são domadas, eu também já senti necessidade de “calar” alguma parte de mim. Na verdade, isso acontece com muito mais frequência do que eu gostaria. Ser diferente o tempo inteiro dói, dói muito e talvez seja por esse motivo que o livro *Borderlands/La Frontera* talvez tenha se tornado o meu livro favorito no momento. A autora nos mostra como ela lutou para ser quem realmente era, independente do que pensariam ou outros, os dominantes.

Levando este fato para a sala de aula que é onde eu trabalho, o meu “eu” fronteiriço se identificou imediatamente com meus alunos venezuelanos. Quando toda a situação de migração forçada de venezuelanos vindos para o Brasil e as salas de aula lotando de alunos migrantes, para mim foi uma experiência completa de acolhimento para com eles. Eu me senti muito diferente de todos os outros professores (talvez por eu me sentir diferente das outras

pessoas o tempo todo? Não sei). Enquanto a maioria dos professores falava: “ah, mas se veio pro Brasil vai falar Português!”, eu me esforçava para pronunciar corretamente o nome de cada um deles. Me esforçava, buscando um espanhol que eu nunca tive, do fundo da minha alma, para fazer parar de chorar uma criança de 4 anos que simplesmente chorava a aula toda por não entender nada do que eu estava falando.

FRONTEIRAS DA LINGUAGEM E DA EXISTÊNCIA: TRAJETÓRIAS DE UM SUJEITO EM TRÂNSITO

Daniel Ferreira dos Santos

Nordestino, filho da terra quente e da luta cotidiana. Cresci na comunidade de Jaboatão dos Guararapes, onde o som das vozes misturava o sotaque arrastado e a esperança persistente de quem faz muito com pouco. Estudei em escola pública, entre carteiras quebradas e a ausência constante de professores. Foi nesse espaço de falta que aprendi o valor da palavra e o poder de sonhar.

Na adolescência, guiado pelo exemplo das minhas tias, decidi que o estudo seria a minha forma de atravessar as fronteiras impostas pela pobreza, pela desigualdade e pelo destino que esperava os que nascem onde nasci.

Prestei concursos. Reprovei em muitos. Cada reprovação era uma cicatriz, mas também um aprendizado. Até que, em 2007, fui aprovado no concurso da **Escola de Especialistas de Aeronáutica (EEAR)**. Deixei o Nordeste pela primeira vez e fui morar em **Guaratinguetá**, interior de São Paulo. Ali, descobri outra fronteira: a do **sotaque**.

O nordestino em mim soava estranho aos ouvidos dos outros. Meu “**oxe**” e meu “**visse**” viraram motivo de riso. Nos dois anos de formação, aprendi que as fronteiras da língua também ferem. Mas aprendi, sobretudo, a permanecer inteiro — mesmo quando tentavam me traduzir.

Depois de formado, o mapa me levou a **Boa Vista, em Roraima**. Um extremo do país, outro mundo. Longe da terra, dos cheiros e da família, decidi atravessar uma nova fronteira: a do conhecimento. Iniciei o curso de **Direito** na **UFRR**, tentando conciliar o trabalho com os estudos. Foram anos de luta — noites

curtas, bolsos vazios e uma persistência que só quem vem da escola pública entende.

Terminei o curso e, com o diploma nas mãos, percebi que minha voz, antes silenciada, agora podia ecoar em outras arenas: nos tribunais, nas salas de aula, nas causas de quem não tem quem os ouça.

Pedi transferência para mais perto do Nordeste. Sonhava com um retorno. Mas, sem consentimento, fui enviado para o **Sul**. O frio, a distância e a solidão me fizeram compreender outra fronteira: a da **ausência**, a da **não-pertencença**. Pedi exoneração. Voltei para **Boa Vista**, onde já tinha raízes, e recomecei — de novo. Fui aprovado no concurso da **UFRR**, tornei-me **professor e advogado**, conciliando as duas vocações: ensinar e defender.

Em 2022, aceitei outro chamado da vida e tomei posse no concurso da **Polícia Civil de Pernambuco**. Pensei que o retorno à terra natal traria paz. Mas encontrei um ambiente perigoso e desvalorizado. Mais uma vez, precisei escolher: entre o medo e o recomeço, escolhi **voltar à fronteira**. Retornei a Roraima, reassumi meu cargo, reabri meu escritório e, movido pela mesma força que me tirou da escola pública de Jaboatão, decidi mergulhar em uma nova travessia — o **Mestrado em Letras**.

Hoje, advogo, trabalho na UFRR e estudo as fronteiras da linguagem. Entendo que minha vida inteira foi um trânsito entre bordas: geográficas, culturais, linguísticas e afetivas. Sou nordestino em Roraima, nordestino no Sul, nordestino no mundo.

EU FRONTEIRIÇO

João Santos

Desde o nascimento, atravesso fronteiras.
Do deslocar-me a outro município para nascer,
ao sair da minha cidade para estudar e trabalhar,
ao deixar a casa dos meus pais para alçar novos voos em
outra(s) cidade(s).

O encontro com outras línguas me trouxe a Roraima.

Após o choque cultural, nasceu aqui o desejo de pesquisar,
de trabalhar.

No contínuo dessa trajetória, encontrei - e pesquisei - o
acolhimento.

Por aqui sigo, em uma nova forma de ver o mundo: um
mundo construído com o outro, construído no plural, no reexistir,
no mostrar-se também.

Pesquisar é, muitas vezes, fazer parte.

E nesse contínuo, faço parte das comunidades surdas - nas
lutas, nas pesquisas, no pensar com ela...

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alan Ricardo Costa. Professor Adjunto nos cursos de Letras e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Educação a Distância/Tecnologias Educacionais. Graduado em Letras Espanhol e literaturas de língua espanhola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduado em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas. Realizou estágio de pós-doutorado (2021-2022) na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sob supervisão do prof. Dr. Vilson Leffa. Líder do GITEA: Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem (UFSM/CNPq). Na UFRR, coordena o Programa de Estudantes-Convênios de Graduação (PEC-G) e o Laboratório Imprimatur (Labim). Integrante do GT "Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada" (EAPLA/ANPOLL). Sócio efetivo da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil, desde 2017); da ABH (Associação Brasileira de Hispanistas, desde 2023) e da AAAL (American Association for Applied Linguistics, desde 2024).

Amanda Xavier Vasconcelos. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas. Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Roraima. Seus principais projetos envolvem os estudos linguísticos da língua portuguesa, voltados principalmente para linha de estudos de Análise do Discurso. Está envolvida em projetos que têm como temas os discursos expressos em canções brasileiras e busca

continuamente oportunidades para desenvolver e aprimorar seus conhecimentos acadêmicos e profissionais.

Ana Cláudia Luiz Borges Barros. MESTRE em LETRAS pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) (2017). ESPECIALISTA em Ensino de Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) (2015). GRADUADA em Letras - Espanhol e Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (2014). BACHAREL em Teologia pela Faculdade de Teologia de Boa Vista (2010). Possui experiência em sala de aula com crianças, jovens, adolescentes e adultos, atuando nos níveis fundamental, médio, superior presencial e superior na modalidade a Distância (EaD). Professora na Escola Reizinho, (2012 -2014). Professora Substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, (2014- 2015), professora no programa de Educação a Distância UAB/EAD, na graduação de Licenciatura de Letras-Espanhol do Instituto Federal de Roraima, (2016 ; 2018). Professora substituta na Graduação do Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Roraima (UFRR), (2017 -2018). Professora de Língua espanhola e Ensino Religioso na Rede Estadual, (2018 -2020). Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Docência da Língua Espanhola na modalidade a Distância (EaD) pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) ofertado pelo Instituto Federal de Roraima, portaria n: 604/GR de 09/04/2018, (2018 -2019). Professora de Língua Espanhola no Ensino Médio na Empresa Serviço Social do Comércio (SESC -RR), (2019). Assessora Pedagógica junto ao Instituto Federal de Roraima, no Departamento de Educação a Distância - DEAD/IFRR entre outubro de 2019 a março de 2022. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Roraima (IFRR). Coordenadora de Curso pela (Universidade Aberta do Brasil (UAB), na Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas Hispânicas em EaD.

Beatriz Flôr Bela de Sousa Soares. Formada em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) em 2025. Mestranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Graduanda do curso de Psicologia na Faculdade Cathedral. Graduanda do curso de Bacharelado em Tradução na Faculdade do Grupo Uniasselvi.

Cora Elena Gonzalo Zambrano. Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG) e Mestre em Letras (UFRR), na área de Linguística Aplicada, com pesquisas sobre questões de fronteira e migração. Professora do curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima desde 2009. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRR. Tem experiência em ensino de Espanhol e Português como língua adicional. Realiza pesquisas referentes ao Português como Língua Adicional (PLA), com foco na interculturalidade, nas políticas linguísticas e na formação de professores de línguas. É líder do grupo de pesquisa Português como Língua Adicional em Roraima (CNPQ/UERR). É membro do grupo de pesquisa IndisciPLAR: Português como Língua Adicional em perspectiva indisciplinar (UNICAMP). É membro do grupo de pesquisa Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação (UFMG). Coordenou a Especialização em Ensino de Línguas da UERR. Coordenou o curso de Português para Estrangeiros da UERR, no Campus de Pacaraima, de 2012 a 2017. Coordena os cursos de Extensão de Português para Imigrantes em Boa Vista desde 2017. Foi coordenadora do curso de Letras da UERR de 2020 a 2024. Coordena o Programa de Extensão Ensino de Línguas e Formação de Professores da UERR. É membro da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). É membro do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL).

Daniel Ferreira dos Santos. Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Roraima (2016) e graduação em Letras pela Faculdade Educacional da Lapa (2019). É especialista em Direito Processual Penal (2018) pela Faculdade Educacional da Lapa e em Português Jurídico (2020) pela Faculdade Unyleya. Atua como servidor público federal, advogado e professor. É faixa preta de Jiu-Jítsu Brasileiro 1 grau e professor da escola Sagrado Jiu-Jítsu, desenvolvendo atividades de ensino e formação esportiva com enfoque pedagógico, disciplinar e social. Possui experiência nas áreas de Direito Civil, Direito Processual Civil, Direito Penal, Direito Processual Penal, legislação penal e processual penal extravagante, bem como no estudo, pesquisa e ensino da Língua Portuguesa. Leciona em cursos jurídicos e áreas afins, com ênfase na articulação entre linguagem e direito, desenvolvendo pesquisas interdisciplinares nas interfaces entre discurso jurídico, sociolinguística crítica e estudos decoloniais, com interesse nas dimensões formativas, sociais e culturais da linguagem em contextos institucionais e educativos.

João Batista Marcelino dos Santos. Licenciado em Letras - Libras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especialista em Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi) e atualmente cursando especialização em Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Educação Especial Inclusiva pela UNIBF. Mestre em Letras, com pesquisa na linha Língua e Cultura Regional pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR), onde atualmente é doutorando e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atua no grupo de estudo e pesquisa Português Língua Adicional em Roraima (PLARR/UFRR), com ênfase no eixo de Políticas Linguísticas para o Ensino de Português como Língua Adicional, e no projeto de pesquisa Descrição, Documentação e Fortalecimento de Línguas (CCLA/UFRR). Exerce atividades como professor substituto no curso de Letras - Libras da UFRR e como intérprete credenciado

junto à Defensoria Pública de Roraima. Atuou como Técnico de Libras no Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UERR (2022-2024) e como Assistente Técnico na Gerência de Educação Especial do Município de Boa Vista (2022-2024).

José Ângelo Almeida Ferreira. Graduado em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Portuguesa pela Universidade Estadual de Roraima - UERR (2016) e em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2023). Professor de Língua Inglesa efetivo na Secretaria de Estado de Educação - SEED. Atualmente desenvolve atividades educacionais nos Projetos Magistérios Indígena: TamíKan, Tamarai, Amooko Ilsantan, Yadewwanaadi (povo Ye'kwana) e Yarapiari (povos Yanomami e Xirixana), todos sendo realizados no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR. Especialista em Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística pela UERR (2018) e em Docência do Ensino Superior pela Universidade Norte Paraná (2022). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Roraima - UERR (2020). Doutorando em Letras pela Universidade Federal de Roraima - UFRR.

Juliani Corrêa Berlezi. Possui graduação em Letras - Espanhol e Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Roraima (2017), graduação em Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário FAVENI (2025), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2021) e Especialização em Docência da Língua Espanhola pelo Instituto Federal de Roraima (2019). Atualmente, cursa Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Roraima e exerce a função de professora de Língua Espanhola na rede estadual de ensino. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, atuando principalmente nos seguintes temas: língua espanhola, alunos migrantes, interculturalidade, práticas pedagógicas e processo de ensino-aprendizagem do espanhol.

Karla Danielle Matos Menezes King. Mestra em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e Graduada em Letras Português/Inglês pela UFRR. Professora da rede pública estadual de Roraima, vinculada à Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima (SEED-RR), atuando na área de Língua Inglesa na Escola Estadual em Tempo Integral Profa. Maria das Dores Brasil. É professora formadora no Programa de Formação de Professores para o Acolhimento de Migrantes (PROFAM/UERR), integra o Projeto de Pesquisa Ensino de Línguas e Formação de Professores em Roraima e o grupo de pesquisa Português como Língua Adicional em Roraima (PLAR). Desenvolve pesquisas sobre migração, letramentos, práticas translíngues, formação docente e silenciamento docente em contextos de fronteira, com interesse em abordagens críticas, decoloniais e inclusivas.

Luciana Sousa Gomes. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima; pós-graduada em Ensino de Português, Literatura e Redação pelo Claretiano (2016); licenciada em Letras/Língua Portuguesa pelo Claretiano (2015) e graduada em Comunicação Social - Jornalismo, pela Universidade Federal de Roraima (2007). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Marcos Alekos Padilla Gamboa. Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Tem experiência como tradutor freelance online textos (marketing, educação e geopolítica), legendas de filmes do inglês e português para o espanhol. Foi participante no Primeiro Congresso de Formação em Tradução e Interpretação da Escola de Tradução Pública da Universidad de Buenos Aires (UBA). Tem experiência como professor de Espanhol (2023- 2024) no programa Idioma Sem Fronteiras (ISF) e bolsista do PET Letras desde 2022. Graduado em

Inglês Avançado em Yázigi em 2022. É músico saxofonista e escritor dramaturgo com experiência em teatro e poesia.

Maria José Silva Garcia. Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Roraima. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima - (UFRR). Pós-graduada em Administração escolar pela Universidade Salgado De Oliveira. (UNIVERSO). Professora do EX-TER/RR-SECDBVISTA - PROFESSORA DO ENSINO BÁSICO TÉCNICO -TECNOLÓGICO.

Pricilla Ferreira Ramos. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2009) e graduação em Gestão de Agronegócios - Faculdades Cathedral de Ensino Superior (2009). Atualmente é acadêmica do Mestrado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL-UFRR) e professora pedagoga da Prefeitura Municipal de Boa Vista tendo dois vínculos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

Raimundo Nonato Régis Neto. Graduado em Letras e Literatura pela Universidade Estadual de Roraima (2023). Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Roraima (em curso). Atua como professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação e Desportos de Roraima desde 2003. Atualmente, exerce a função de Coordenador Pedagógico na Escola Estadual Fagundes Varela. Tem interesse na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada e Sociolinguística.

Rouse Karoline Coelho Duarte Santos. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Roraima (2008), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil (2012), especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela Faculdade Internacional de Curitiba (2010) e mestrado em Letras pela Universidade Federal de Roraima (2021). Tem experiência na área

de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Professora efetiva de língua portuguesa na Educação Básica de ensino da rede estadual de educação de Roraima (2010) e professora pedagoga efetiva da prefeitura de Boa Vista - RR (2012). Doutorado em andamento, pela Universidade Federal de Roraima (2025).

Suraj Khemraj. Possui graduação em Letras/Francês pela Universidade Federal de Roraima (2013). Concluiu o mestrado em Letras, na área Literatura, Artes e Cultura Regional, pelo PPFL-UFRR (2021). Participou como Aluno Bolsista do Programa de Educação Tutorial - Pet, no curso de Licenciatura Plena em Letras, no período de 18/09/2009 a 18/09/2011. Atualmente é professor de francês e Coordenador dos Cursos de Letras (CCL), na Universidade Federal de Roraima. Participa de um grupo de pesquisa que visa discutir, estudar e propor estratégias de ensino de línguas estrangeiras/adicionais visando a compreensão e expressão oral e escrita para estudo e elaboração de materiais didáticos para o ensino de LE/LA em Roraima. Atualmente atua como Coordenador dos Cursos de Letras (Português, Francês, Inglês e Espanhol) e aluno de doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFRR.

A fronteira aqui é corpo. É sotaque. É memória. É silêncio, e é nesse sentido que esta obra dialoga profundamente com perspectivas decoloniais latino-americanas ao reivindicar o direito de produzir conhecimento desde as margens. A fronteira aqui não aparece como ausência de centro, mas como espaço fértil de criação epistemológica, linguística e humana. Os autores e autoras deste livro demonstram que os saberes produzidos em Roraima, um território marcado por intensos fluxos migratórios, diversidade étnica e multilinguismo, desafiam concepções rígidas de identidade, língua e cultura ainda sustentadas por lógicas coloniais.

Jorgelina Tallei