

RELATO DE PESQUISA

Orientações freireanas nas políticas curriculares e pesquisas de língua/linguagens

Nara Hiroko TAKAKI 

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Leandro QUEIROZ 

Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED)



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Kleber Aparecido da Silva (UnB)
- Brian Morgan (YU)
- Walkyria Monte Mor (USP)

AVALIADO POR

- Cynthia Neves (UNICAMP)
- Rosane Pessoa (UFG)

SOBRE OS AUTORES

- Nara Hiroko Takaki
Conceptualização, Investigação, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição.
- Leandro Queiroz
Conceptualização, Investigação, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição.

DATAS

- Recebido: 29/12/2022
- Aceito: 30/12/2022
- Publicado: 31/12/2022

COMO CITAR

Takaki, N. H.; Queiroz, L. (2022). Orientações freireanas nas políticas curriculares e pesquisas de língua/linguagens. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 288-311, 2022.

RESUMO

Em uma sociedade contemporânea que vive sob o signo da agência coletiva em meio à diversidade, os princípios freireanos mostram-se necessários para uma política curricular que oriente o exercício da cidadania crítica em outras bases, em concordância com pesquisadores(as) nesse âmbito, dentro e fora do Brasil (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2018; PENNYCOOK, 2001). Nesses termos, o objetivo deste artigo é recuperar características da educação freireana, que antecipou aspectos de estudos decoloniais atuais, e apresentar duas pesquisas conforme essas orientações, fazendo conexões com políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As teorias que orientam nossas pesquisas são complementadas por perspectivas decoloniais (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2018) que coincidem com as freireanas, no sentido de combaterem a universalização ontoepistêmica e metodológica a partir das vivências e saberes das pessoas historicamente marginalizadas. A metodologia é de natureza qualitativa e interpretativista, considerando experiências de pesquisa, autores que lemos, visões dos participantes das pesquisas A e B e expectativas sociais e educacionais do nosso tempo. O artigo é fruto de duas pesquisas qualitativas e interpretativistas, que priorizam as intersubjetividades da pesquisadora e do pesquisador e as visões que os(as) participantes das pesquisas constroem e que são atinentes a um projeto de sociedade com vistas à justiça social. Os resultados das duas pesquisas revelam que a retomada da educação freireana é fundamental para caminharmos rumo à justiça social,

conciliando as necessidades das pessoas socialmente vulneráveis com o potencial de ação que elas próprias possuem e contemplando as intersubjetividades e as necessidades das pessoas marginalizadas, indo além da mera diversidade mencionada na BNCC.

ABSTRACT

For a contemporary society which lives under the sign of collective agency within diversity, the Freirean principles seem necessary for curricula politics, which guides the exercise of critical citizenship otherwise, following researchers, in this field, inside and outside Brazil (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2018; PENNYCOOK, 2001). That said, the aim of this article is to recuperate characteristics of the Freirean education, which anticipated aspects of current decolonial studies, and present two researches, according to such orientations, establishing connections with curriculum politics, such as the Nacional Common Core Curriculum in Brazil, BNCC (BRASIL, 2017). The theories which guide our researches are complemented by decolonial perspectives (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2018), which coincide with the Freirean ones, in the sense that they combat the ontoepistemic and methodological universality through the historically marginalized people's lives and knowledge. The methodology is qualitative and interpretive, which prioritize the researchers' intersubjectivities and the visions constructed by the participants of research A, which is linked to a project of a society towards social justice. The results of the two researches reveal recuperating Freirean education is fundamental for us to move towards social justice, reconciling the socially vulnerable people's needs with the potential for action that they themselves have, considering their intersubjectivities, going beyond the mere diversity presented in the BNCC.

PALAVRAS-CHAVE

Orientações freireanas. Pesquisas com linguagens. Construção educacional de sentidos.

KEYWORDS

Freirean guidelines. Language researches. Educational meaning making.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

A desigualdade social grassada na sociedade atual é resultado de um trabalho realizado por grupos poderosos sobre Outros(as) ao longo da

história. Os primeiros forçaram os(as) Outros(as) a aprender suas línguas/linguagens, culturas, ideias e modos de vida como os únicos possíveis. Dessa colonização, ou seja, manipulação política, os grupos enfraquecidos tiveram suas identidades, conhecimentos e ações homogeneizadas. Evidentemente, a educação que prevaleceu/prevalece foi/é padronizada segundo as normas dos grupos dominantes, deixando de lado um projeto de educação para todas as pessoas, independentemente de raça, gênero, classe, idade, deficiência, religião e origem geográfica. Assim sendo, o documento que orienta as escolas da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi elaborado seguindo os princípios dos dominantes, que defendem a individualidade, a competitividade, o desenvolvimento de competências e habilidades predominantemente voltadas para o mercado de trabalho. Nesses termos, o objetivo deste artigo é recuperar características da educação freireana, que antecipou aspectos de estudos decoloniais atuais, e apresentar duas pesquisas conforme essas orientações, fazendo conexões com políticas curriculares, como a BNCC. Os resultados sugerem que podemos aprender com as pessoas marginalizadas, lutando juntos(as) pelos seus/nossos direitos em todas as esferas da vida, decolonizando/ampliando seus/nossos pensamentos e ações na reconstrução de uma sociedade rumo à justiça social.

Introdução

Na última década em particular, o Brasil tem enfrentado instabilidades sociopolíticas e desafios éticos bastante complexos, refletindo o aumento das injustiças sociais e a piora da qualidade de vida das populações historicamente marginalizadas residentes no Sul Global. Em parte, isso ocorre devido ao fracasso do neoliberalismo, em todas as suas dimensões (econômica, educacional, entre outras), que foi vendido como uma proposta de mais liberdade econômica e menos burocratização ou regulamentação estatal cujo resultado seria expansão de empregos, aumento de salários, eficiência dos serviços de saúde, educação, infraestrutura etc. Como consequência direta do desencantamento neoliberal, houve a inversão da função das mobilizações sociais, enquanto agência coletiva capaz de pressionar os governos para a produção de políticas que favoreçam a diminuição das desigualdades, da pobreza, da violência e da deseducação. As elites políticas e econômicas, conscientes da “força das ruas”, passaram a utilizar das manifestações sociais, sobretudo a partir de 2013, como estratégia para legitimar projetos políticos autoritários de seus interesses.

Nesse período, o cenário educacional brasileiro responde à expectativa neoliberal presente na mentalidade de grande parte das elites. Isso fica bastante evidente quando focamos, por exemplo, as

políticas curriculares. A política de maior impacto se concretiza em 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que traz como eixo pedagógico a noção de competência, promovendo uma mudança de paradigma na educação do país, inclusive nos programas de formação de professores. Entendemos que tal educação por competência prioriza habilidades para o mercado de trabalho e tangencia habilidades que possibilitem (re)pensar o mundo social, cultural, político, ético extremamente diverso em que vivemos, historicamente marcado pelas lógicas coloniais, patriarcais, capitalistas, raciais, que estruturam a nossa sociedade. Em outras palavras, deixa em segundo plano habilidades para a vida, na concepção de Freire (2018), ou mesmo para o mundo do trabalho (mundo é diferente de mercado), tão necessárias para lidarmos com as diferenças e conflitos de todos os tipos.

Isso posto, é fundamental recuperar os trabalhos de letramentos educacionais de Paulo Freire, que propiciaram a consciência crítica a partir da percepção de grupos e instituições opressoras agindo sobre as pessoas e mantendo-as disciplinadas aos programas estabelecidos pelas elites que produzem e controlam o *status quo*. Uma educação voltada para a prática da liberdade, da emancipação, da colaboração e da convivência com as diferenças passa a ser uma necessidade para Freire (2018), fomentando espaços de participação ativa nas relações socioculturais, nas renegociações de sentidos e nas decisões políticas com mais representatividade e paridade, a exemplo de mulheres negras junto a homens brancos, em dizeres de Fraser (2000).

Se queremos um mundo com mais justiça social, precisamos promover e praticar perspectivas educacionais que deem conta de incluir homens e mulheres indígenas, negros/as, pessoas *trans*, homoafetivos/as, crianças, quilombolas, surdos/as, deficientes, que, no conjunto, foram direta ou indiretamente incluídos nas agências educacionais críticas de Paulo Freire, ultrapassando a mera diversidade (como apregoada na BNCC). Assim, vislumbra-se o deslocamento de estigmas que foram historicamente impregnados a essas populações, com potencialidade de se questionarem suas causas.

Nos termos acima, o objetivo deste artigo é recuperar características da educação freireana, que antecipou aspectos de estudos decoloniais atuais, e apresentar duas pesquisas conforme essas orientações, fazendo conexões com políticas curriculares, como a BNCC. Isso significa focalizar pesquisa e formação de pessoas como *designers*, ou seja, aquelas que ressignificam as realidades com intervenções em conteúdos, com recursos e repertórios disponíveis, habilidades e criatividade. A metodologia é de natureza qualitativa e interpretativista, considerando experiências de pesquisa, autores que lemos, visões dos participantes das pesquisas A e B e expectativas sociais e educacionais do nosso tempo.

1. Orientações freireanas na ressignificação de currículo e pesquisa

O livro “As Quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação”, escrito por Carlos Lyra em 1963, retrata de maneira bastante empírica a implantação do “método Paulo Freire de

alfabetização” no município de Angicos – RN. Calazans Fernandes¹ afirma que a obra de Carlos Lyra “é a reprodução mais fiel das atividades desenvolvidas e aperfeiçoadas, nos idos de 1963, dentro das condições políticas mais adversas daquela comunidade sertaneja” (LYRA, 1996, p. 9). Ainda conforme Fernandes, Lyra “coordenou os trabalhos pedagógicos de Angicos, e deles produziu, com suas próprias mãos, os materiais instrucionais, formadores de letras, fonemas, de paredes inteiras de palavras e sentenças-chave” (LYRA, 1996, p. 9). Observe-se um trecho presente no Capítulo 1.

Angicos, 18 de janeiro de 1963, sexta-feira.

[...]

Primeira hora: Aula de Cultura

Objetivos

Através de reduções (nove dispositivos), levar ao analfabeto o conceito antropológico de cultura, fazendo distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. A cultura como acréscimo que o homem fez ao mundo que ele não criou. A cultura como resultado de seu trabalho e de seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto.

Ficha (slide) A

Projeção: Cabeça de um homem nordestino, com setas que partem dela para seis coisas distintas: uma casa, uma árvore, um cacimbão, um monte, com a forma do monte Cabugi (que faz parte da paisagem da cidade), uma andorinha e um porco. [...]

Pergunta: o que vemos aí? Ou: O que está diante de nós?

Resposta: “Um pé de pau” (árvore); “Um poico”; “Um porquinho”; Uma estauta” (o homem); Um passo etc. Simples substantivos, nenhuma oração formada.

Evidentemente, não os corrigimos, mas quando falávamos indiretamente o fazíamos lentamente: pássaro, estátua, pois eles não estão errados, mas tão certos quanto nós, sociologicamente...

Respostas: as mais comuns foram “lápiz”, “palito”. No entanto, alguns disseram: “O juízo do homem”; “A ciência do homem”; “O homem tem necessidade disto”; “É o caminho do homem para o mundo”. [...]

Após o grupo perceber e revelar o que significam aquelas linhas, explicamos que elas são as relações do homem com aqueles objetos e, a partir de cada uma das respostas, damos uma noção de como o homem as conseguiu: pela evolução humana. O menino que nasce, aprende a falar, à medida que ele vai crescendo, seu mundo também cresce – a sala, sua casa. Depois, na escola, amplia o seu mundo e descobre que há uma série de coisas que ele não fez, mas já as encontrou feitas, e que foram feitas pelos homens que vieram antes dele, e ele é capaz de usar essas coisas e, inclusive, modificá-las. O homem criador, fazedor do mundo.

Elucidando isto, pergunta-se: Alguém quer dar um exemplo?

Pergunta (fundamental): O que neste quadro, que está aí projetado, terá sido feito pelo homem e o que não terá sido feito pelo homem?

Respostas: “O passo” etc. Outros, um tanto brincalhões: “Este homem que está aí”.

Depois das respostas, explicamos que deste mundo o que não foi feito pelo homem é exatamente o que chamamos “mundo da natureza”, e o restante, “mundo da cultura”, que tem as criações que o homem fez. Este é o conceito antropológico de cultura.

Os participantes sentiram a ausência de uma mulher junto ao homem (homem e mulher diante do mundo).

1 Secretário de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte entre 1961 e 1963, responsável por implantar o “método Paulo Freire de alfabetização” em Angicos.

Pergunta: O que, então, neste quadro que está projetado, é objeto de cultura e o que é objeto de natureza?

Respostas: “O monte pode ser objeto de cultura, pois o homem pode fazer um monte”.

Outros pormenorizaram tanto, que extrapolaram o que era visto na projeção: a água do cacimbão, os tijolos etc., e alguns metafalando: “Esta ficha aí”. (LYRA, 1996, p. 22 -25).

O simulacro acima, que, conforme o autor, “são os fatos” e “assim aconteceu” (LYRA, 1996, p. 18), ilustra como a pedagogia crítica de Paulo Freire parte da premissa de aprendizagem enquanto acontecimento que se passa no contexto do aprendiz, considerando as experiências, os repertórios e os recursos disponíveis. Trata-se de uma pedagogia focada na autonomia do aprendiz, em que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39), em uma clara defesa de que as pessoas precisam emancipar a si próprias a partir da conscientização do mundo social à sua volta, analisando e problematizando o cotidiano. Boaventura de Sousa Santos afirmou que “o projeto de Paulo contém uma proposta epistemológica de construção e de apropriação do conhecimento a partir da experiência existencial dos alfabetizandos” (SANTOS, 2019, p. 357). Isto é, o papel da educação é criar condições para que os aprendizes se conscientizem e se compreendam enquanto seres históricos e culturais, que produzem significações a partir dessas inscrições nos seus mundos de cultura.

Para Queiroz (2020a), Paulo Freire “desenvolveu as bases teórico-político-filosóficas para uma pedagogia crítica e entrelaçou as dimensões política e pedagógica” (QUEIROZ, 2020a, p. 77), ressignificando a concepção de conhecimento (que deve ser de base social e cultural) e de pedagogia (entendida como epistemologia e metodologia indispensáveis de uma prática). Suas posições ideológicas potentes e enunciações claras, em linguagem que por vezes se assemelhava à oralidade, facilitavam a propagação de suas ideias. Muito disso se deve à experiência de Angicos, à experiência existencial do exílio e à experiência em mais de 50 países, seja desenvolvendo trabalhos educacionais, seja falando sobre ética, política e educação. Em última instância, a pedagogia freireana tem sua constituição na ética do oprimido, incluindo ontoepistemologias indígenas, e instaura uma perspectiva de “aprendizagem com” (com o Eu, o Outro e o mundo).

Em Freire, alfabetização deve ser lida como sinônimo do que hoje entendemos como letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011). Em “Pedagogia da tolerância”, ao falar sobre cidadania, Freire afirma que o “alfabetizador tem muita possibilidade de trabalhar em favor da produção de cidadania, que tem sido negada às grandes massas populares” (FREIRE, 2018, p. 157). O educador é enfático ao defender que a cidadania não é simplesmente um direito declaratório ou uma consequência jurídica de nascimento, mas, sim, é uma construção social e cultural, uma invenção política que precisa ser concretizada.

Às vezes, penso que se fala em cidadania como se fosse um conceito, muito abstrato, com certa força mágica, como se, quando a palavra cidadania fosse pronunciada, automaticamente, todos a ganhassem. Ou como se fosse um presente que políticos e educadores dessem ao povo. Não é isso. É preciso deixar claro que a cidadania é uma produção, uma criação política. Ela não resulta do simples fato de você ter nascido em determinado país, isso pode acontecer do ponto de vista legal. Mas do ponto de vista político, a cidadania é criada ou não. Quantos milhões de brasileiros existem e quantos não exercem a cidadania? (FREIRE, 2018, p. 157).

Então, quando se fala de letramento na visão freireana, primeiro vem a leitura do mundo, da história no tempo e no espaço, e somente depois vem a leitura da palavra escrita. Então, “ao ensinar a leitura e a escrita da palavra, o alfabetizador tem o dever político de trabalhar no sentido de produção da cidadania com os que estão faltosos dos direitos e deveres de cidadão” (FREIRE, 2018, p. 157-158).

Sob esse viés, no Brasil, cada vez mais, as pesquisas com/em letramentos críticos (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013, 2018; FERRAZ e KAWACHI-FURLAN, 2019; TAKAKI e MACIEL, 2017; TAKAKI, 2013, QUEIROZ, 2020b) vêm reconhecendo a pedagogia de Freire como ponto de partida para repensar o conhecimento e sua relação com o local, enfatizando agências críticas, colaborativas, transformadoras de populações marginalizadas ao longo da história.

Esses estudos podem contribuir com a formulação de políticas curriculares em línguas e linguagens, a exemplo do Referencial Curricular de Linguagens – Língua Portuguesa e Língua Inglesa – Volume 2, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, elaborado a partir da BNCC. Na introdução do componente Língua Portuguesa,² encontra-se a perspectiva dos letramentos críticos (TAKAKI, 2012) e da decolonialidade (MIGNOLO, 2003, 2015; WALSH, 2016). Ressalte-se: é um sopro de esperança, uma vez que documentos curriculares por si só não transformam práticas pedagógicas. Contudo, professores/as e alunos/as, como coautores desse processo nos seus locais de atuação, podem cultivar pedagogias emancipatórias (SANTOS, 2019), fomentando práticas com justiça social.

Pode-se afirmar que as políticas de letramentos críticos formuladas a partir da década de 1970 devem muito a Paulo Freire, em que pese o pensador ainda seja pouco reconhecido como tal, inclusive ausente de grande parte das pesquisas pedagógicas brasileiras. Quando explora o contexto histórico, social e político que permitiu a emergência das epistemologias do Sul, Boaventura afirma que no plano intelectual elas não teriam existido “sem duas propostas que revolucionaram a pedagogia e as ciências do final da década de 1960 e ao longo da década de 1970: a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e a investigação-ação participativa (IAP) de Orlando Fals Borda” (SANTOS, 2019, p. 355-356). O autor reconhece na proposta freireana uma condição indispensável para a virada epistemológica ocorrida na pedagogia praticada no período, com o acréscimo da crítica a partir do oprimido, até então ausentes na educação popular. Freire também contribuiu com as ciências sociais que estavam fortemente influenciadas pelas premissas funcionalistas norte-americanas. Na mesma direção, Catherine Walsh informa que foi Paulo Freire, “probablemente más que cualquier otro intelectual del siglo XX, que dio los fundamentos para pensar la pedagogía políticamente, para entretejer lo pedagógico-político y lo político-pedagógico” (WALSH, 2013, p. 37-38).³

Dito isso, a crítica freireana (FREIRE, 2018, 1996, 1987) continua potente na medida em que nos ajuda a questionar o *status quo* de forma a identificarmos, por exemplo, que tipo de pedagogia está promovendo inclusões e diminuindo desigualdades sociais radicais (SANTOS, 2019), reconhecendo a

2 O documento está disponível em: <<https://gefem-semed.blogspot.com/p/referencial-curricular-da-reme-2020.html>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2022.

3 Tradução nossa: [foi Paulo Freire], provavelmente, mais que qualquer outro intelectual do século XX, quem deu os fundamentos para pensar a pedagogia politicamente, para entrelaçar o pedagógico-político e o político-pedagógico.

diferença, a pluralidade, a ecologia de saberes como componentes constitutivos da sociedade que estamos construindo diariamente. Não por acaso, Freire negou veementemente a neutralidade no processo educativo ao afirmar que a educação é sempre um ato político e ideológico, em que o educador precisa saber o que ensinar e para quem está ensinando, contra o que lutar e contra quem está lutando (FREIRE, 2018).

No entanto, o potencial freireano vai além. Recuperarmos seus princípios é quase uma obrigação ética, histórica e política, se quisermos refletir, de baixo para cima (WALSH, 2016), sobre erros do passado, como a escravização africana e o genocídio indígena. Em última instância, tal postura nos permite interrogar sobre o que estamos fazendo para a construção de um mundo com mais justiça epistêmica, mais justiça econômica e mais justiça linguística, sob o guarda-chuva da justiça social, que tanto cultivamos e almejamos, porém estamos cada vez mais distante.

Em termos de políticas curriculares, o Brasil adotou a BNCC como referência obrigatória para a elaboração dos currículos de todas as redes de ensino. Como se sabe, o documento carrega em suas linhas e entrelinhas a ideia de conhecimentos mínimos obrigatórios que devem ser adquiridos/aprendidos por todos os estudantes da educação básica, sob o comando da pedagogia das competências. Em palavras da própria BNCC, é o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 7). Isso nos faz duvidar se tal “base mínima de aprendizagens” contempla a diversidade do país, com suas diferenças e complexidades, em meio às heterogeneidades locais.

Queiroz (2020a) afirma que o modelo pedagógico por competência “vem selar o neoliberalismo na educação brasileira, e para uma educação nacional, e não para a vida ou para o mundo, como bem defendia Paulo Freire” (QUEIROZ, 2020a, p. 104). As competências e habilidades em linguagens não priorizam a cidadania crítica (FREIRE, 2018) nos processos de formação, uma vez que enfatizam apenas a língua portuguesa e a língua inglesa em seus aspectos nacionais (QUEIROZ, 2020a). Não focam o debate em justiça social por meio da língua, com pouco espaço, por exemplo, para as variedades populares do português.

Em síntese, a BNCC apresenta-se na contramão da justiça linguística, já que não contempla a lógica do linguajamento (MIGNOLO, 2003), tampouco valoriza efetivamente as línguas locais, a exemplo das línguas indígenas e das línguas dos (i)migrantes. O documento é parte de uma engrenagem neoliberal maior, que é a neoliberalização dos modos de vida, contribuindo para formar cidadãos com perfis de agência funcional ao *status quo*, sem priorizar debates que problematizem as raízes coloniais da sociedade brasileira, pouco questionando suas bases, seus mecanismos de atuação e, principalmente, suas consequências.

No entanto, considerando que a BNCC está posta, difundida nos currículos das redes de ensino brasileiras, e que a partir deles precisamos promover com os alunos práticas emancipatórias (SANTOS, 2019) por meio da linguagem, podemos nos valer de termos ou expressões presentes no próprio documento, como “crítica”, “novos letramentos” e “multiletramentos” (BRASIL, 2017, p. 67-68),

ressignificando-os em bases freireanas (FREIRE, 2018), para fomentarmos diferentes formas de justiça social, nas nossas esferas de atuação, como veremos nos tópicos a seguir.

2. A falta de representatividade de minorias em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade são reflexos de discriminação e injustiça social (Pesquisa A)⁴

Em setembro de 2019, iniciei uma pesquisa intitulada “Educação linguística, cultural, ensino de línguas, tecnologias e justiça social produtiva em tempos dilemáticos”⁵ com o objetivo de investigar como os participantes constroem sentidos atinentes à educação linguístico-cultural com menor impacto das injustiças sociais. Entendo que tal temática passa por questões de justiça social e seus dilemas quando da contestação de contextos neoliberais, globais e racializados. Compreendo desafios (limitações teórico-práticas contextuais) como possibilidades de debates e práticas envolvendo convivências com as diferenças. Nessas possibilidades, uma formação cidadã por políticas curriculares e pesquisas assumem justiça social coletivamente revisitada, considerando a capacidade das pessoas de usarem as línguas/linguagens, tecnologias e recursos outros com criatividade e criticidade para amplificar seus espaços de reconstrução de conhecimento, com ênfase na participação, inclusão e transformação das condições opressoras. Em suma, o objetivo é pesquisar como a educação linguístico-cultural possibilita os(as) participantes de pesquisas (re)conceituar e praticar justiça social (ou nem tanto), (re)orientando-se pela resistência e luta contra a universalização geontoepistemológica do Norte Global.

Os(as) participantes compreendem estudantes e docentes que atuam na graduação em Letras e na pós-graduação em Estudos de Linguagens da universidade onde trabalho. Também compreendem docentes de graduação em Letras e de pós-graduação em Letras e afins de outras instituições de ensino superior, os(as) quais foram convidados(as) a participar desta pesquisa como voluntários(as). A faixa etária dos(as) participantes varia de 18 a 60 anos. A composição do grupo é formada por seis estudantes da pós-graduação em Estudos de Linguagens e seis da graduação em Letras. Isso foi pensado para uma melhor administração dos processos de pesquisa, considerando a disponibilidade e o interesse dos(as) participantes. O quadro de participantes de outras universidades públicas compreende seis docentes, que atuam nas áreas já aqui figuradas.

⁴ Tópico escrito pela Autora 1.

⁵ Esta pesquisa está em andamento e foi aprovada pelo Comitê de ética (CEP) da Universidade onde atuo e pelos CEPs das universidades que autorizaram a participação de seus docentes. Agradeço imensamente pela colaboração dos(as) participantes. Não há conflitos de interesses. CAAE no: 07576218.0.3001.5546. Não há suporte financeiro.

Em relação aos procedimentos metodológicos, optei por entrevistas (com uma pergunta por semestre, durante os quatro anos do curso) e um questionário (com uma pergunta por semestre, ao longo dos quatro anos, sendo que essas perguntas poderiam ser respondidas com linguagem escrita acompanhadas de desenhos, *emojis*, imagens e outras possibilidades). As entrevistas foram realizadas por *WhatsApp*, a pedido de voluntários(as), com gravação de voz das perguntas e das respostas. Alguns/algumas participantes preferiram escrever as respostas tanto das perguntas da entrevista quanto das do questionário por *e-mail*. Os dados foram gerados a partir daí. Escolho seis excertos para ilustrar pontos atinentes à justiça social.

Autora 1: Como você compreende justiça social? O que conta como justiça social?

Roberta:⁶ Adoro a seguinte reflexão de Boaventura e a levo como um norte. “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (Desculpe-me não colocar a referência). Para mim, essa noção tem relação direta com a noção de equidade. O princípio da equidade exige o reconhecimento das desigualdades existentes entre os indivíduos para assegurar o tratamento desigual aos desiguais na busca da igualdade. Há, então, uma necessidade de proporcionar a determinados grupos uma proteção especial e particular em face de sua própria vulnerabilidade, por meio de políticas afirmativas. A falta de representatividade de minorias em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade são reflexos de discriminação e injustiça social. As políticas afirmativas buscam criar incentivos aos grupos minoritários, para que haja equilíbrio entre os percentuais de cada minoria na composição dos grupos de poder de diversas instituições.

O exemplo em tela interessa, pois mostra que Roberta busca não somente responder à pergunta da entrevista, mas também acentuar as necessidades do seu tempo, ressoando nos outros discursos, a exemplo do de Santos (2019). Primeiramente, o reconhecimento de que há diferenças revela-se significativo, pois entendo que nem sempre o(a) opressor(a) que produz desigualdades radicais no/na Outro/a está visível. Em outras situações, quando ele(a) é identificado(a), não é necessariamente contestado(a), seja pelo medo, seja pela dependência, seja pela naturalização da dominação, seja por outros motivos. Infiro que Roberta entende que a igualdade é relevante, desde que ela não remodele a desigualdade. A hierarquia existe nas relações de poder, insinuando que equidade pode explicar melhor a complexidade inerente à diferença de tratamento que há entre as pessoas.

Em decorrência de seu raciocínio, discriminação e injustiça social voltam-se para grupos desprivilegiados quanto às oportunidades de participação nas instituições. Percebe-se que a vulnerabilidade é constitutiva da base ética que engloba as dimensões humanas, animais, vegetais, ambientais. Os fatores sócio-históricos, culturais, políticos, religiosos e econômicos, como processos que continuam por meio da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005, 2007) e da colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2021), violaram/violam a integridade de comunidades indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, homoafetivas, deficientes, mulheres e crianças, conforme apreendo a partir do uso de grupos minoritários que Roberta menciona e que necessitam de “uma proteção especial e particular em

6 Todos os nomes aqui são fictícios. Roberta é mulher cisgênero, docente de línguas de universidade pública, branca, cristã, de classe média, mãe de filho e filha, avó e de meia idade, falando a partir do Cerrado, vinda do sudeste brasileiro.

face de sua própria vulnerabilidade”. A relação entre vulnerabilidade e justiça social é intrínseca, demandando a criação e implementação de “políticas de afirmação” que deveriam contar com coautorias desses grupos, instaurando lugares de escuta e de leitura social enredada com a leitura da palavra, conforme Freire (2018) assinalou.

Em sintonia com Roberta, compreendo que essa pauta pode ser discutida com grupos formados por professores(as) de línguas/linguagens, os(as) quais não são apenas implementadores(as) de planejamentos e/ou elaboradores de currículos. Para além disso, seus trabalhos englobariam a criação de oportunidades de participação e transformação social, de manutenção das relações afetivas, sanitárias, culturais, com infraestrutura do Estado e das comunidades de apoio. O uso das tecnologias de informação e comunicação pode auxiliar na organização de reuniões e no trabalho colaborativo “para que haja equilíbrio entre os percentuais de cada minoria na composição dos grupos de poder de diversas instituições”. Isso não significaria comungar de um discurso único, enveredando para um consenso harmonioso que apaga as diferenças. Aludo novamente à visão de Roberta, revestida de Santos (2019), ao ponderar que “as igualdades/diferenças não podem nos inferiorizar e nos caracterizar”.

A mesma pergunta foi feita para um graduando, Pedro:⁷

Pedro: Entendo a Justiça Social como parte integrante ou participante de medidas governamentais para melhor atender aos cidadãos, seja na esfera financeira, acadêmica, doméstica etc. Compreendo que essas questões são colocadas à sociedade como as Políticas Públicas, umavez que visam ações que amenizem ou resolvam questões sociais de determinados grupos sociais. A justiça social, portanto, compete às ações e/ou aos programas institucionais que buscam o melhor atendimento e a proteção dos direitos de grupos sociais, como auxílios financeiros (Bolsa Família e afins), acadêmicos (cotas, de modo geral), domésticos (Tarifa social), entre outros.

Traduzo a posição de Pedro como um reconhecimento de que há uma subordinação institucionalizada dos grupos colonizados,⁸ já aqui mencionados. Com a intervenção pública com “Políticas Públicas” e ações como “Bolsa Família”, “cotas de modo geral” e “Tarifa Social”, Pedro entende que a justiça social necessita de uma aliança entre governo e instituições para “o melhor atendimento e a proteção dos direitos de grupos sociais”, cujas práticas sociais são reguladas pelas normas dos dominantes.

A Bolsa Família refere-se a um auxílio financeiro, hoje denominada Bolsa Brasil, que abrange famílias com renda mensal de até R\$ 89,00 por pessoa e famílias com renda entre R\$ 89,00 e R\$ 178,00 por pessoa, com gestantes e/ou crianças e adolescentes até 17 anos. Quanto às cotas para estudantes, pessoas negras e indígenas, em sua maioria, estão aí contempladas. E a tarifa social visa auxiliar pessoas que ganham até meio salário mínimo e também pessoas com certas deficiências, as quais pagam tarifas menores de taxas

⁷ Pedro é jovem, negro, cristão, falante de três línguas: português, inglês e Libras. Na ocasião, cursava o último ano de Letras com habilitação em Inglês e Português. Trabalha como intérprete de Libras para as aulas de inglês no ensino fundamental em escola pública no Centro-Oeste do Brasil.

⁸ Relembro que Freire (2018) trabalhou pessoas em situação de vulnerabilidade social, buscando promover agenciamento educacional crítico como recurso de transformação social.

de consumo de água e energia elétrica, desde que inscritas no cadastro único do Governo Federal, o que as possibilita usufruir desses três benefícios citados por Pedro.

Essa posição corrobora as visões e os posicionamentos de Roberta no sentido de que as ações afirmativas incluem o sistema de cotas, as pessoas e famílias que dependem de auxílio financeiro.

Em que pese serem indispensáveis, tanto as cotas quanto o auxílio financeiro não bastam. Recursos, empregos formais, serviços como assistência escolar, afetiva, médico-dentária, esportiva, cultural, linguística, dentre outras redes de apoio, para as famílias e/ou responsáveis pelos jovens e crianças e até mesmo adultos são prementes. O próprio Freire (2015, p. 37) foi questionado por um senhor ao dizer:

Uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher.

Foi com essa lucidez (embora não critique a violência doméstica) que Freire (2015) descreveu seu (re)aprendizado a partir da importância de se ouvir se ouvindo, ou seja, ao compreender o lócus de enunciação desse senhor, o educador exercitou sua consciência (auto)crítica reflexiva de seu entorno confrontando-a com a daquele senhor. A (auto)crítica reflexiva constitui-se num exercício diário de ação política e educacional que precisa ser construído, aprendendo com os tropeços (quem não os tem?), e caminhando ao lado, atrás ou na frente, mas trabalhando junto com as pessoas sócio-historicamente marginalizadas e para a coletividade (TAKAKI, 2019). A experiência conquistada por educadores, como Freire (2015), parte de saberes ancestrais, fazendo das diferenças situadas oportunidades para educação criativa, crítica e colaborativa nos constantes processos de convivência social, para tornar o hoje qualitativamente mais democrático que o ontem, favorecendo pessoas vulnerabilizadas.⁹

Detenho um pouco sobre a questão acadêmica que Pedro assinala em seu dizer. Entendo que as variedades de línguas/linguagens das pessoas que estão fora da escola, ou que nem a conheceram, precisam ser legitimadas, com a observância de que elas remodelam as identidades de tais pessoas e grupos sociais. A justiça social não deveria se furtar desse ato intervencionista, amparado numa política curricular e da luta dos estudiosos da linguagem:

a luta incansável para desmascarar as reivindicações historicamente consagradas e reiteradas inúmeras vezes em nome da norma culta – por exemplo – a de que se trata da língua em sua forma mais autêntica, depurada, lógica, racional, etc. – e para denunciar os interesses ocultos que sempre fizeram parte do ímpeto de sua promoção, deve ser travada sem prejudicar os interesses imediatos das novas gerações, pois elas precisam da norma culta pelo menos até o dia em que a sociedade como um todo perceba que ela não passa de um artifício imposto sobre a língua e se convença da necessidade de

⁹ Uso vulnerabilizada porque a história do colonizador, do patriarcado, do capitalista radical relegaram tais pessoas a essa condição, porém sujeita às mudanças.

adequar tal norma culta - a novos tempos e aprenda a tolerar as transformações que nela precisam ser efetuadas com urgência (RAJAGOPALAN, 2014, p. 75).

Cabe aqui realçar a orientação desse estudioso no âmbito da política linguística (RAJAGOPALAN, 2013) para além da diversidade propalada na atual BNCC, conforme anteriormente mencionada. Para tanto, a situacionalidade e particularidade das diversidades plenas, as quais incidem sobre a violência contra “mulheres negras e LGBTQ+”¹⁰ (ROCHA; MELO, 2019, p. 237), indígenas, asiáticas, latino-americanas, idosas, pessoas com alguma deficiência, praticantes de religião afro-brasileira, de classe social menos favorecida, de espaços urbanos, rurais, ciganos e migratórios, além daquelas em privação de liberdade mostram-se fundamentais.

Retomo o contexto da pesquisa, e a referida pergunta¹¹ é respondida por um pós-graduando, Kael:¹²

Kael: Em vez de justiça social, utilizo princípios de justiça social, pois tenho dificuldade de conceber justiça social. Então, em meu contexto atual, quando penso em princípios de justiça social, penso sempre em diminuição das desigualdades sociais, como a diminuição da pobreza, da violência, da injustiça econômica, da precarização da educação, da corrupção e de todas as mazelas causadas pela herança colonial. Além disso, questões de justiça social impactam o modo como agimos no mundo e a forma de como o concebemos, sobretudo no contexto da América Latina, em que as éticas baseadas nos direitos fundamentais, direitos humanos e na dignidade da pessoa humana parecem estar sendo substituídas por questões de moral cristã protestante ou neopentecostal, com viés ideológico altamente autoritário (nazifascista, racista, homofóbico, sexista etc.). Portanto, princípios de justiça social para mim são condições *sine qua non* para uma sociedade com menos injustiças, de todos os tipos (inclusive, social e epistemológica).

Um espectro amplo acerca de justiça social se desdobra aqui, atravessando dimensões sociais, econômicas, educacionais, políticas, históricas, éticas, religiosas, ideológicas, sexuais e epistemológicas que “impactam o modo como agimos no mundo e a forma de como o concebemos, sobretudo no contexto da América Latina”. Para provocar uma mudança na condição de passividade diante do absolutismo, da intolerância a outras intersubjetividades de modos de vida (haja vista os movimentos atuais como “escola sem partido”), recuperar a auto(crítica)reflexiva de Freire (2018) poderá gerar mudanças. Depois de ouvir as críticas alheias sobre suas obras, esse autor as reescreve, inserindo a mulher (atendendo ao pedido de bell hooks), por exemplo. Seu pensamento salienta a educação como prática libertadora, incentivando os(as) alunos(as) na tomada de consciência, na análise crítica e ampla das realidades, problematizando de maneira situada as questões sócio-históricas, políticas, religiosas, étnicas, raciais, econômicas e de gênero para o engajamento na vida pública, uma luta que a BNCC pode/deve ampliar nessa perspectiva ontoepistemológica.

10 Hoje ampliado para LGBTQIA+.

11 Como você compreende justiça social? O que conta como justiça social?

12 Kael é jovem, branco, cristão, usuário de português e espanhol, com experiência em ensino de português para estrangeiros. Fez graduação em Coimbra, cursou mestrado e doutorado na universidade em que a coautora deste artigo leciona e atua como técnico da Secretaria de Educação no Centro-Oeste do Brasil.

Apreendo essa consciência crítica, no dizer de Kael, que se debruça sobre a situação precária da América Latina como agente reflexivo, na direção de uma justiça social problematizadora da domesticação, em termos freireanos, por meio de qualquer tipo de fanatismo: um exercício necessário para a reconstrução de um mundo inacabado, viajante.

Por fim, a crítica contundente do participante de pesquisa sobre “questões de moral cristã protestante ou neopentecostal, com viés ideológico altamente autoritário (nazifascista, racista, homofóbico, sexista etc.)”, evidencia uma interconectividade com a educação crítica reflexiva freireana, para o qual a igreja “precisa ser andarilha, viajante constante, morrendo sempre e sempre renascendo (FREIRE, 1982, p. 126 apud, ALMEIDA; PAULA, 2021, p 9). O educador expandiu esse horizonte com o conviver diário de si e do(a) Outro(as) coletivos(as) em navegações que preveem tensões geo-ontopistemológicas e contingências.

Retomando o assunto BNCC, a pedagogia dos multiletramentos foi nela contemplada, ao levar em conta as multimodalidades linguístico-culturais que transitam nas vidas das muitas pessoas, o que tende a crescer. No entanto, para a justiça social, a falta de acesso às novas mídias, em contexto público brasileiro, merece ser rediscutido, uma vez que essa ausência nasceu muito antes da pandemia da Covid-19. Foi pensando nisso que elaborei uma pergunta de pesquisa (registrada posteriormente), tendo no radar o público brasileiro geral. Esse rol comporta não apenas profissionais escolarizados, mas também aprendizes da educação popular no sentido freireano, isto é, operários, mecânicos, pedreiros, marceneiros, dentre outras classes sociais que continuam desfavorecidas. A pergunta investigativa foi formulada em relação à curiosidade, que é desejável e necessária para todos. Freire (2015, p. 184) explica um aspecto que é fundamental:

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem de outro, divinizá-la.

Houve um tempo em que a classe D passou a ter condições de adquirir aparelhos eletrodomésticos, como rádio, televisão, jogos eletrônicos, aparelhos de som, videogames, telefones celulares etc., e com isso os conflitos sociais entraram nas casas, mas com interpretações de segunda mão, ou seja, elaboradas pela mídia de massa. A compreensão crítica de informações, notícias, narrativas, jogos, imbuídas de multimodalidade (KRESS, 2010), com reflexões sobre seus benefícios e riscos, é que entendo serem o foco da preocupação freireana na citação anterior, com atenção às populações negras, quilombolas, indígenas, pessoas transgêneros, pessoas com alguma deficiência, dentre outras, que fazem parte dos estudos decoloniais (QUIJANO, 2005, 2007; VERONELLI, 2021). Diante dessa percepção, lancei a pergunta:

Autora 1: As “novas” mídias e suas articulações em rede podem desestabilizar relações de poder em contextos de vulnerabilidade social transformando a justiça social?

Dora:¹³ Acredito que as atuais mídias sociais podem, sim, desestabilizar relações de poder. Tudo é divulgado com mais facilidade e rapidez ultimamente. Além disso, em contextos de vulnerabilidade social, a transmissão de informações através dessas mídias é praticamente gratuita (pelo menos para quem já tem um celular e acesso à internet). Num contexto de vulnerabilidade, basta que poucas pessoas tenham esse acesso para que a informação depois passe a circular aos demais por meio do chamado "boca-a-boca", neste caso, entre vizinhos e amigos. Há também várias ONGs ou pessoas que trabalham para a transformação social nesses contextos e as mídias eletrônicas facilitam o trabalho, contribuindo para a melhora da situação social nos contextos onde atuam.

Pedro: Com certeza! Ao comentar sobre as novas mídias, logo vem à mente o uso das redes sociais e como elas se tornaram parte integrante da sociedade. O que antes era somente utilizado como entretenimento ou momentos de descontração entre colegas e familiares, hoje se transformou em plataformas de comunicação e de trabalho, como o Facebook e, principalmente, o WhatsApp. Quando se discorre acerca do poder das mídias na sociedade, em destaque as redes sociais, o Twitter tem sido o marco das discussões com amplo alcance a diversos grupos (bolhas ou nichos) sociais de uma vez só e com poder que incita, articula e organiza movimentos no mundo "real" (aquele fora da rede social)¹. Exemplos dessa competência/habilidade são os movimentos políticos (como as passeatas e os painéis), financeiros (como as vaquinhas e os financiamentos coletivos, ou *crowdfundings*), de gênero (masculino/feminino, comunidadeLGBTQIA+), de identidade linguística (como a Língua Brasileira de Sinais - Libras e seu uso em concursos e no ENEM, com o poder da *hashtag* #ENEMLibrasJa), entre diversas outras situações. Mais do que citar as redes sociais, questões de vulnerabilidade social são sempre observadas no dia a dia, seja com ataques às minorias ou pela falta de representatividade social tão necessária. Problemas sociais como esses devem ser discutidos e buscadas suas quebras das repetições tão inadequadas e antiquadas. A exclusão de cidadãos e a falta de oportunidades são elementos críticos que aos poucos têm ganhado força nas mídias; seja em meios físicos ou digitais, as discussões se intensificam até que gerem o *boom* na sociedade. Assim, essas novas mídias têm o poder de causar essa mudança tão almejada. Uma *hashtag* tem um alcance que um megafone jamais terá; um usuário influente (com muitos seguidores de seus conteúdos) gera um impacto social que um apresentador ou um político sequer chega à competição. Globalização e (sua) influência, hoje, têm mais poder de transformação social do que muitos veem ou percebem.

¹ Aliás, "real", com aspas, como se não fosse tão real quanto as relações apresentadas digitalmente.

Kael: No século XXI, houve (e ainda está havendo) um boom de novas mídias (digitais, sobretudo), possibilitando novas formas de comunicação até então (quase) inimagináveis e mudando comportamentos e rotinas que tradicionalmente demorariam gerações para ocorrer. Um dos impactos imediatos foi a desestabilização das relações de poder já delimitadas ao longo dos séculos, ocorrida em grande medida pela democratização da informação. A internet possibilitou, por exemplo, a circulação de informações em tempo real para qualquer lugar do planeta e para um grande número de pessoas, desde que se tenha qualquer dispositivo conectado à rede. Na política, as eleições dos parlamentares e dos chefes de governo e de Estado passaram a ser regidas ou controladas obrigatoriamente pelo virtual (muitas vezes, por agentes externos), impactando diretamente as realidades sociais locais. Assim sendo, debates acerca de justiça social perpassam também temas como *fake news*, regulamentação da mídia e das redes sociais, uma vez que somente a vontade do povo expressa por meio da maioria durante as eleições tornou-se ineficaz, insuficiente ou mesmo perigoso.

A pergunta retoma a ênfase dada aos multiletramentos na BNCC. Os três discursos anteriormente apresentados dialogam entre si e reverberam o reconhecimento de que a internet politizou a vida, mesmo para as pessoas que recebem informação pelo "boca a boca" e pelas ONGs, como expressa Dora.

13 Dora é mulher de meia idade, cisgênero, branca. É docente de uma universidade pública no sudeste do Brasil, onde atua na área de Letras e Linguística Aplicada. Não tenho informação se é praticante e/ou simpatizante de alguma religião ou não.

Com tom mais militante, por ter vasta experiência como tradutor/intérprete de Libras e por se engajar plenamente com as novas mídias, Pedro elenca um rol de mudanças com a chegada da Web 2.0, começando com as “plataformas de comunicação” e de trabalho, como o *Facebook* e, principalmente, o *WhatsApp*. Prossegue observando que o poder cede espaço para ações politizadas, com destaque para o *Twitter*, em que os grupos organizam “movimentos políticos”, “financeiros”, “de gênero”, “de identidade linguística”. O enfático poder de uma *hashtag* é consequência da globalização. Entendo que, ao mesmo tempo em que os efeitos da globalização digital redistribuem o poder, esses mesmos efeitos tendem a homogeneizar a reflexão e ação críticas dos *designers*, por meio de “um influenciador”, nas palavras de Pedro. Esse cenário desafiador imprime a necessidade de revisitarmos a educação freireana de tempo em tempo, lutando pela participação politizada dos(as) minoritarizados(as) de poder (ecoando a perspectiva decolonial atual), atravessados por multiletramentos. A pesquisa A tentou seguir essa orientação.

Remando no mesmo sentido politizado, Kael identifica alterações de “comportamentos e rotinas” das pessoas, “democratização da informação”, “desde que se tenha qualquer dispositivo conectado à rede” e o fato de que as “eleições” de políticos “passaram a ser regidas ou controladas obrigatoriamente pelo virtual (muitas vezes, por agentes externos), impactando diretamente as realidades sociais locais”. Sua visão torna-se mais potente ao apontar que os “debates acerca de justiça social perpassam também temas como *fake news*, regulamentação da mídia e das redes sociais, uma vez que somente a vontade do povo expressa por meio da maioria durante as eleições tornou-se ineficaz, insuficiente ou mesmo perigoso”. Interpreto que ineficaz, insuficiente e perigoso são adjetivações usadas, por exemplo, por grupos e instituições da extrema direita nos EUA e no Brasil, tentando manter regimes totalitários e a subjugação de quem está do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2019), isto é, as pessoas em situação de alta vulnerabilidade social.

Aprendo com tais participantes de pesquisa que eles/elas elaboram uma perspectiva processual, mais do que simples respostas, construindo um tecido dialógico de pesquisa. Ao tecerem caminhos vivenciados, transitam por afetividades, trechos de narrativas e memórias (auto)reflexivas, críticas, relações interpessoais com as comunidades que conhecem, com seus dilemas coletivos e cotidianos. Nesse sentido, apreendo um vivenciamento investigativo-colaborativo, em que tais participantes anseiam por serem ouvidos, valorizando as tensões e discussões que a pesquisa em questão procura evidenciar. Os desafios agentivos (autorias de sentido, ações propostas) e éticos são performatizados nos processos formativos dos(as) participantes, sugerindo uma sintonia com o tempo-espaço atual, mutante com visão de linguagem, justiça social e formação de professores e pesquisadores afinados com as perspectivas freireanas e decoloniais.

3. Português como Língua de Acolhimento (PLAc): um caminho para a justiça social (Pesquisa B)¹⁴

O cenário de presença crescente de (i)migrantes¹⁵ nas cidades brasileiras implica imaginarmos novas pedagogias de ensino e aprendizagem de línguas. Se olharmos pelas lentes da BNCC, observando unicamente o que está posto, as possibilidades são poucas. O documento concebe uma pedagogia de língua com tendências a universalizar e homogeneizar tanto o que ensinar/aprender quanto os aprendizes, desconsiderando os *loci* de enunciação altamente politizados desses sujeitos (i)migrantes, o que contraria as orientações freireanas. Contudo, termos como “multiletramentos” e “crítica” podem nos sugerir alternativas, desde que sejam problematizados e ressignificados em outras bases, como as decoloniais (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2008).

Por exemplo, como podemos ensinar/aprender português com o público (i)migrante? O Português como Língua de Acolhimento pode ser uma alternativa. Tal perspectiva de língua vem sendo adotada para situar o ensino e a aprendizagem de português para algumas categorias de migrantes, notadamente os refugiados e outros grupos em situação de vulnerabilidade. Esse perfil migratório, sobretudo em decorrência das condições da emigração (rapidez, precariedade etc.), geralmente se encontra em situação de risco social, podendo dificultar tanto a chegada ao país de destino (ou de passagem) quanto a interação ou convivência com os sujeitos locais.

Em 2019, iniciei uma pesquisa¹⁶ na Cidade A,¹⁷ com o objetivo de problematizar o Português como Língua de Acolhimento a partir do meu *locus* de enunciação de educador-professor de português, tendo como embasamento teórico as epistemologias decoloniais. Comecei a pesquisa ministrando aulas de português, na modalidade acolhimento, na Universidade Pública Brasileira (UPB), para sujeitos (i)migrantes oriundos em sua maioria de países do Sul Global. Os materiais didáticos eram adaptados de uma universidade de outro estado brasileiro, seguindo a estrutura de “eixos temáticos” (trabalho, saúde, transporte etc.), incrementados com questões locais.

Parti de algumas perguntas de pesquisa, que posteriormente me possibilitaram ampliar reflexões de questões de língua em contexto migrante, a saber: i) como aprender português sem desconsiderar ou diminuir as línguas e os conhecimentos dos aprendizes?, ii) é possível desuniversalizar o *locus* de enunciação do PLAc para atender a demandas de migrantes em um local específicos?, iii) é necessário revisitar nossa história colonial, para imaginarmos futuros outros, com inter-relações entre o *status quo* e projetos

¹⁴ Tópico escrito pelo Autor 2.

¹⁵ Aqui, o termo (i)migrante inclui tanto as pessoas que estão de passagem quanto as que chegam para ficar.

¹⁶ A pesquisa foi realizada para produção de tese de doutorado. Para acessá-la na íntegra, veja Queiroz (2022). Não há conflitos de interesses, nem suporte financeiro.

¹⁷ Nomeia-se a cidade onde foi realizada a pesquisa de Cidade A. Nomeia-se a IES onde foi ministrado o curso de português de Universidade Pública Brasileira (UPB). Os professores e os alunos também recebem nomes fictícios.

de viés decolonial? e iv) como os conhecimentos locais e os sujeitos anti-imperiais podem resistir e reexistir frente aos desenhos globais impostos pelo neoliberalismo? Como seria de se esperar, os conflitos e os confrontos de natureza ética, social, cultural, política logo surgiriam.

No decorrer daquele período, vivenciando episódios com os alunos, percebi que era preciso ampliar o espaço da pesquisa para além da sala de aula. Então, passei a conversar com (i)migrantes em mercados, feiras, igrejas, associações, ambientes de trabalho, comitês que debatiam políticas migratórias, entre outros espaços que possibilitavam interações mais espontâneas. Essa postura vai ao encontro de orientações freireanas, fundamentalmente quando pensamos o processo educacional como sendo parte da vida do aprendiz, em que ensino e aprendizagem são apenas momentos de um contexto mais amplo, um constante ciclo da “ação-reflexão-ação”.

Em uma das aulas na UPB, Omar, aluno senegalês, perguntou-me por que na Cidade A havia mais (i)migrantes em situação de rua do que brasileiros. Em um primeiro momento, fiquei em silêncio sobre o tema, pois eu mesmo desconhecia essa suposta realidade. Semanas após o episódio, fui algumas vezes ao Centro da Cidade A, especificamente em finais de semana, observar se havia, de fato, um grande número de (i)migrantes em situação de rua. Para minha surpresa, não foi difícil percebê-los em meio aos brasileiros. Descobri ainda que esse cenário complexificou-se a partir da pandemia da Covid-19. Em uma ocasião, conversei com três sujeitos: um argentino, um venezuelano e um brasileiro. Todos se encontravam nessa situação. Os três me relataram que a pandemia agudizou os problemas financeiros que já enfrentavam, fazendo com que não conseguissem mais pagar o aluguel e outras contas básicas do dia a dia. Olhando para os lados, percebia-se que havia outros (i)migrantes em situação semelhante, embora alguns dissessem que estavam naquela situação de passagem, até conseguirem comprar bilhetes para outras cidades brasileiras.

Em seguida, contactei alguns órgãos governamentais, para gerar mais informações sobre tal problema social. Em conversas com a equipe técnica de média complexidade de uma secretaria competente para lidar com essas questões na Cidade A, os técnicos me relataram que a partir de 2017 houve uma crescente demanda por atendimentos a imigrantes venezuelanos em situação de vulnerabilidade, necessitando de abrigo, alimentação, medicamentos, serviços educacionais, apoio para conseguirem emprego/trabalho, entre outros serviços. Desde então, a demanda só aumentou, requerendo mais mobilização por parte do órgão para conseguir suprir as necessidades mais urgentes dessa população. Segundo os técnicos, nesse mesmo período, também se percebeu um aumento de imigrantes em situação de rua.

Como não havia dados censitários sobre essa população, foram-me disponibilizadas algumas informações geradas pelo próprio órgão. Em 2018, a secretaria implantou o sistema *Cloud Secretaria*¹⁸ para registrar os atendimentos realizados com a população (i)migrante. Conforme esses registros,¹⁹ de 2018 a 2021 houve aumento exponencial de (i)migrantes em situação de rua na Cidade A, passando de 83 em 2018 para 595 em 2021. No comparativo de atendimentos registrados de 2018

18 Ressalta-se que o nome é fictício.

19 Os dados gerados em fevereiro de 2022 são referentes a 2018, 2019, 2020 e 2021.

para 2019, houve aumento de 293,98% (244 pessoas a mais), passando de 83 para 327. De 2019 para 2020, houve um aumento de 3,67% (12 pessoas a mais), passando de 327 para 339. De 2020 para 2021, o aumento foi 75,52% (256 pessoas a mais), passando de 339 para 595. O contexto de 2020 para 2021 provavelmente sofreu influência da pandemia da Covid-19, em que muitos perderam seus trabalhos ou suas fontes de subsistência, conforme me relatou um venezuelano que vendia balas no semáforo de uma movimentada avenida da cidade em janeiro de 2022. Segundo esse venezuelano, que residia na Cidade A desde 2019, a situação havia piorado drasticamente nos últimos dois anos. Se antes conseguia enviar sobra de dinheiro para parentes na Venezuela, nesse momento já não consegue mais. Inclusive, há dias em que precisa escolher entre comprar alimentação para si e sua companheira ou comprar alimentos para os filhos pequenos.

Além desse triste cenário, percebi outra mudança, a de que a paisagem sociolinguística está mais diversificada na Cidade A, impactando diretamente o contexto educacional glocal. Observa-se formação de comunidades de (i)migrantes em determinadas regiões, sob o risco de se transformarem em “guetos” de estrangeiros, sem muita interação com a sociedade local. Isso me relatou um senegalês, no começo de 2020, que dividia uma república na região central da Cidade A com outros nacionais do Senegal. Todos tinham pouca convivência com os brasileiros. No mesmo período, também me relatou um haitiano, residente na região mais periférica da Cidade A, que sua convivência com os brasileiros se restringia ao trabalho na construção civil. Segundo esse sujeito, a convivência com os seus conterrâneos era “natural”, por se sentirem mais perto do seu país. Quando conviviam entre eles, é como se houvesse uma parte do Haiti no Brasil. Já um sujeito venezuelano me relatou, em uma das aulas, que eles acabam formando um círculo de convivência entre os seus porque as pessoas locais são “fechadas”, não gostam muito de conviver ou estabelecer amizade com estrangeiros.

A partir deste e outros episódios, presentes em Queiroz (2022), não há dúvidas de que é preciso problematizar o PLAc. O uso de “acolhimento” enquanto correspondência direta de hospitalidade e proteção, sustentada pelo viés humanitário, não reflete a realidade social, com profundas desigualdades. No Brasil, em âmbito legal e para efeitos de migração, acolhimento recebe tratamento de medida de assistência emergencial a pessoas que se encontrem em situação de vulnerabilidade, em decorrência de fluxo migratório provocado por crise humanitária. A Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a lei de migração, traz a expressão “acolhida humanitária” (art. 3º, inc. VI), ou “acolhimento humanitário” (art. 19), como um princípio e uma diretriz da “política” migratória brasileira. Essas medidas de assistência emergencial estão dispostas na Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018, segundo a qual, no art. 3º, as expressões “situação de vulnerabilidade”, “proteção social” e “crise humanitária” são definidas. Com esse objetivo, a Operação Acolhida é o exemplo mais expressivo de medida assistencial colocada em prática pelo Estado brasileiro.

Na Cidade A, quando se fala de (i)migrantes ou refugiados, a percepção de acolhimento está relacionada à ideia de itens de primeira necessidade (alimentação, higiene, local de repouso etc.). Muito do que se chama acolhimento humanitário é feito por voluntariados em parceria com entidades governamentais, como as secretarias de assistência social. Acrescente-a isso o papel das igrejas

(católicas, evangélicas) e das associações comunitárias. Assim sendo, devemos nos perguntar: que práticas de acolhimento seriam necessárias para atender às demandas dos (i)migrantes?

Há muitos elementos que evidenciam o contexto plural e heterogêneo do lócus de enunciação do (i)migrante, favorecendo colocar em dúvida a produtividade de uma perspectiva de aprendizagem do português ancorada na necessidade de integração à sociedade local desvinculada da historicidade. Para os (i)migrantes em situação de vulnerabilidade que chegam à Cidade A, a aprendizagem da língua portuguesa vai muito além do linguístico ou do cognitivo apenas, é um importante fator de socialização e convivência com as diferenças. Isso implica que a “bagagem sociocultural” do (i)migrante é elemento que o diferencia dos cidadãos da Cidade A, e isso pode ser interpretado de forma positiva ou negativa, a depender da postura que cada um dos envolvidos no diálogo adote.

Certamente, o contexto de ensino e aprendizagem de PLAc exige habilidades para lidar com a xenofobia, com o racismo, com as desigualdades sociais. Em alguns discursos de (i)migrantes, percebi resistências para interagirem com os brasileiros, o que de certa forma reflete também a resistência dos brasileiros em interagir com esse público. Por parte dos (i)migrantes, isso dificulta a aprendizagem do português, uma vez que restringem a convivência entre eles mesmos. As razões para tal fato são muitas, uma delas, inclusive relatada por um aluno, é a dificuldade de começar um diálogo, ou seja, não havia oportunidade de interação com os brasileiros de forma espontânea.

Nas aulas de PLAc, para minimizar essa dificuldade, uma perspectiva intercultural (WALSH, 2018, 2008, 2005) pode favorecer as interações. Para isso, algumas perguntas são importantes:

- ✓ Por que Eu penso “assim”?
- ✓ Por que o Outro pensa “assim”?
- ✓ Será que sou capaz de compreender o ponto de vista do Outro?
- ✓ Será que o Outro é capaz de compreender o meu ponto de vista?
- ✓ Existe a possibilidade de convivência e coexistência entre a minha história-cultura e a história-cultura do Outro?

Repertórios linguísticos, políticos e culturais, questões de identidade, histórias de vida, narrativas/memórias fazem parte do processo de aprendizagem. Isso não pode ser apagado no processo educacional. Assim sendo, é preciso ressignificar o PLAc em outras bases, enquanto prática de educação linguística que merece ser questionada em suas próprias premissas, como as noções de afetividade, integração local e urgência na aprendizagem.

4. Considerações finais

As pesquisas A e B apontam para a necessidade de criar condições para práticas com justiça social, uma vez que há fortes evidências de que esta caminha por meio de ações já existentes no espaço público. Conviver com as diferenças é indispensável para fomentar novas formas de relações sociais, em que haja mais colaboração para a solução de problemas comuns. Isso pode minimizar conflitos violentos que presenciamos diariamente. Preservar valores e experiências de quem mais precisa de oportunidades na vida é premente para cultivar a lógica da inclusão social, epistêmica, linguística, o que certamente contribuirá para diminuir desigualdades de todos os tipos.

Em síntese, os resultados das duas pesquisas revelam que a retomada da educação freireana é fundamental para caminharmos rumo à justiça social, conciliando as necessidades das pessoas socialmente vulneráveis com o potencial de ação que elas próprias possuem. Pessoas engajadas na educação, como projeto de vida que merece ser revisitado, podem se incluir em grupos de estudos e de pesquisas localmente. Paulatinamente, esses grupos conseguem ampliar as discussões e ações linguístico-políticas por meio de suas redes de atuação na sociedade.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2134.R>

Conflito de Interesse

A autora e o autor não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Avaliando os roteiros propostos pela Equator Network, consideramos que nenhum deles se mostra relevante para a pesquisa em tela. Também informamos que a pesquisa desenvolvida não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. B.; PAULA, P. C. de. *Educação e consciência crítica em Paulo Freire: uma reflexão sobre o sentido da religião em tempos de fundamentalismos*. Disponível em: <file:///C:/Users/bobna/Downloads/9114-37751-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 de out. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CAMPO GRANDE. *Referencial Curricular de Linguagens – Língua Portuguesa e Língua Inglesa – da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS*. Campo Grande –MS: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

FERRAZ, D. de M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). *Bate-papo com educadores linguísticos: Ietramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FRASER, N. *Rethinking recognition*. (2000). Disponível em: <https://newleftreview.org/issues/ii3/articles/nancy-fraser-rethinking-recognition.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire, 22ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz & Terra, 2015.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n.1, Janeiro/Abril 2016.

KRESS, G. *Multimodality*. A social semiotic approach to contemporary communication. London, New York: Routledge, 2010.

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En.: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2000.

LYRA, C. *As Quarenta horas de Angico: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEZES DE SOUZA, L. M.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, set.-dez. 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In.: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas*. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

MIGNOLO, W. *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (Antología, 1999-2014). Espanha: Edicions Bellaterra, 514 p. Epílogo, p. 457-469, 2015.

MIGNOLO, W. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

MONTE MÓR, W. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In Jordão, Martinez e Monte Mor (Orgs.) *Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 315-335.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In.: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics. A critical introduction*. London, New York: Taylor & Francis, 2001.

QUEIROZ, F. L. O. *Geo-ontopistemologias decoloniais: educação linguística e "Português como Língua de Acolhimento"*. Tese. (Doutorado em Estudos de Linguagens). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2022.

QUEIROZ, L. *Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020a.

QUEIROZ, L. Letramentos críticos: o político e o pedagógico. In.: SOUZA, Alexandre Melo de; GARCIA, Roseane; SANTOS, Tatiana Castros dos (Orgs.). *Perspectivas para o ensino de línguas*. V. 5. Rio Branco: Edufac, 2020b.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMES, S.; GROSFOGUEL, R. *I giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global/compiladores*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. (2005). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4109238/mod_resource/content/1/12_Quijano.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística de seu país. In: CORREA, D. A. (Org.) *Política linguística e ensino de língua*. Campinas: Pontes editores, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et. al. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Ponte/Alab, 2013, p. 19-42.

ROCHA, L. L.; MELO, G. C. B. de Onde ficam a raça, gênero na BCNN do ensino médio? A homogeneização das diferenças. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.) *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 209- 238.

SANTOS, B. de S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TAKAKI, N. H. É o que somos, sendo: o papel da (auto)crítica nos letramentos. In.: FERRAZ, Daniel de Melo; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (Orgs.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

TAKAKI, N. H. Futebol, linguagens e sociedade. In.: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo de Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 3° ed. 2017, p. 25-42.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Letramentos em terra de Paulo de Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 3° ed. 2017.

TAKAKI, N. H. A ética pelo diálogo em meios aos letramentos: pesquisas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas. *Calidoscópico*, v.11, n. 1, 2013.

TAKAKI, N. H. Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica. *Polifonia*, Cuibá, MT, v.19, n. 25, 2012.

VERONELLI, G. Sobre a colonialidade da linguagem. Tradução de Silvana Daitch. In: *Revista X*, v. 16, n. 1, 2021, p. 80-100.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. Interculturality and decoloniality. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018, p. 57-80.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, n. 9, v. 1, p. 131-152, 2008.

WALSH, C. *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación, Lima - Peru, 2005.