



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CRISTIENE OLIVEIRA RIBEIRO

**APRENDENDO A SER: SOCIALIZAÇÃO E LETRAMENTO DE UMA ESTUDANTE
VENEZUELANA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DOURADOS – MS**

**DOURADOS – MS
2021**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CRISTIENE OLIVEIRA RIBEIRO

**APRENDENDO A SER: SOCIALIZAÇÃO E LETRAMENTO DE UMA ESTUDANTE
VENEZUELANA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DOURADOS – MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística e Transculturalidade

Orientadora: Profa. Dra. Thayse Figueira Guimarães

**DOURADOS – MS
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R484a Ribeiro, Cristiene Oliveira
APRENDENDO A SER: SOCIALIZAÇÃO E LETRAMENTO DE UMA ESTUDANTE
VENEZUELANA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DOURADOS-MS [recurso eletrônico] /
Cristiene Oliveira Ribeiro. -- 2021.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: THAYSE FIGUEIRA GUIMARÃES.
Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. TRAJETÓRIAS DE SOCIALIZAÇÃO. 2. LETRAMENTO. 3. IDENTIDADE. 4.
MIGRAÇÃO VENEZUELANA. I. Guimarães, Thayse Figueira. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Cristiene Oliveira Ribeiro

APRENDENDO A SER: SOCIALIZAÇÃO E LETRAMENTO DE UMA ESTUDANTE
VENEZUELANA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DOURADOS – MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras.

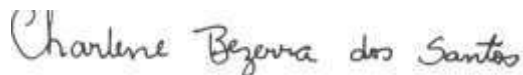
Banca Examinadora



Profa. Dra. Thays Figueira Guimarães (UFGD)
Presidente



Profa. Dra. Edilaine Buin Barbosa (UFGD)
Membro Titular



Profa. Dra. Charlene Bezerra dos Santos (IFMT)
Membro Titular

Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo Araújo (UFMS)
Suplente

Prof. Dr. Andérbio Márcio Silva Martins (UFGD)
Suplente

Aprovada em: 29/03/2021.

Dedico esta dissertação aos participantes da pesquisa que, ao contribuírem para sua realização, oportunizaram a mim muitas aprendizagens.

AGRADECIMENTOS

Neste momento muito especial da minha trajetória acadêmica, agradeço a todos que vivenciaram comigo, no decorrer de minha vida, momentos de alegria, tristezas, lutas, sonhos, frustrações e realizações.

Assim, agradeço primeiramente a Deus por tudo, principalmente, por não ter permitido que as adversidades que fizeram parte do percurso deste processo de estudo fizessem com que eu desistisse de lutar pela realização deste sonho.

À minha família, por acreditar em mim e por todo o apoio recebido sempre, ao longo da minha vida; em especial aos meus avós Dora e Geraldo, *in memoriam*, pelo amor que sempre dedicaram a mim e aos meus irmãos.

À minha orientadora, Thayse Figueira Guimarães, pela orientação, ensinamentos, dedicação, respeito e pela confiança dedicada à pesquisa. Sua sabedoria e serenidade foram essenciais nos momentos conflituosos de minha parte para com este estudo e para a minha compreensão do valor que possui todo o processo da pesquisa, antes que ela se torne um produto final, o que foi essencial para a produção desta dissertação.

À banca examinadora, em especial às professoras Charlene Bezerra dos Santos e Edilaine Buin Barbosa, pelas observações, críticas, elogios e sugestões no momento da qualificação e defesa deste trabalho.

Também ao professor Marcos Lúcio de Sousa Góis, pela coorientação como mediador do Exame de Qualificação.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), pelos conhecimentos compartilhados nas manhãs e tardes dos últimos dois anos.

Aos amigos que fiz no curso de mestrado, como lembrança de que compartilhávamos o mesmo objetivo, e aos amigos de antes, que sempre me incentivaram a adentrar no curso de mestrado. MUITO OBRIGADA A TODOS!

RIBEIRO, Cristiene Oliveira. **Aprendendo a ser**: socialização e letramento de uma estudante venezuelana em uma escola pública de Dourados – MS. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa problematiza a trajetória de socialização e as práticas de letramento de uma estudante venezuelana em processo de escolarização nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental, anos iniciais, em uma escola pública da cidade de Dourados, MS. De base etnográfica, a pesquisa tem como caminho metodológico a observação participante ao longo de todo o ano letivo de 2019. Assim, os dados foram gerados a partir da inserção no contexto de ensino, considerando as inter-relações construídas entre Lis, a estudante foco, e suas professoras e colegas de classe. Este trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada Trans/Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI, 2008; CAVALCANTI, 2013; dentre outros) e ancora-se na abordagem situada e etnográfica dos letramentos (STREET, 2014), principalmente no que ela pode colaborar na ampliação da reflexão sobre o percurso escolar de estudantes e sobre as relações sociais e identitárias construídas no contexto escolar. Tem como principal guia o trabalho de Wortham (2005), para quem a trajetória de socialização de um sujeito na escola ocorre ao longo de uma série de eventos específicos. Dialoga também com os pressupostos dos Estudos Culturais (HALL, 2006, 2012; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012), que ajudaram na fundamentação dos conceitos de identidade e representação. Os resultados da análise mostram que a trajetória de socialização da discente do quinto ano do ensino fundamental, anos iniciais, foi marcada por identificações negativas, tais como: aluna resistente, problemática, analfabeta em sua língua materna e possuidora de uma capacidade de compreensão que está além do entendimento, o que, no contexto em que esse discurso toma forma, leva à inferência de que a estudante foi inserida de forma grotesca no grupo dos alunos com necessidades especiais educacionais. Essas identificações são resquícios da concepção de letramento vigente nas instituições escolares, um tipo de letramento excludente, que atravessou as práticas interacionais nas quais Lis esteve envolvida na escola. Mesmo como uma aluna em condição de aprendiz de uma língua desconhecida, já que sua língua materna é o espanhol, Lis não foi poupada do agravante do letramento escolar, que tem como perspectiva acarretar o mau desempenho dos estudantes, frente às práticas de uso de leitura e escrita, ao próprio estudante. É notório, então, a necessidade e a urgência de práticas de letramento mais acolhedoras, combativas da falsa premissa do monolingüismo e do mito de que só há uma única forma de ser letrado, abrindo espaço na sala de aula para as práticas híbridas de linguagem. Essa é uma forma de oportunizar (re)existências a esses sujeitos que vivem entre línguas (MIGNOLO, 2003).

Palavras-chave: Trajetória de socialização. Letramento. Identidade. Migração venezuelana.

RIBEIRO, Cristiene Oliveira. **Learning to be**: socialization and literacy of a Venezuelan student in a public school in Dourados – MS. 2021. 154 p. Dissertation (Master in Letras) – Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2021.

ABSTRACT

This research discusses the trajectory of socialization and the literacy practices of a Venezuelan student in the process of schooling in Portuguese Language classes in Elementary school, early years, in a public school in Dourados, MS. Ethnographically based, the research has as its methodological approach participant observation throughout the 2019 school year. Therefore, the data were generated from the insertion in the teaching context, considering the interrelationships built between Lis, the student in focus, and her teachers and classmates. The study is in the field of Trans/Indisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI, 2008; CAVALCANTI, 2013; among others) and is anchored in the situated and ethnographic approach of literacies (STREET, 2014), mainly in what it could collaborate in expanding the reflection on the students' school journey and the social and identity relations built in the school context. Its leading guide is the work of Wortham (2005), for whom the trajectory of socialization of a subject at school occurs over a series of specific events. It also dialogues with the assumptions of Cultural Studies (HALL, 2006, 2012; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012) that helped in establishing the concepts of identity and representation. The results of the analysis show that the student's socialization trajectory, in the fifth year of Elementary school, was marked by negative identifications, such as resistant student, problematic, illiterate in her mother tongue, and owner of an understanding capacity that is beyond comprehension, which in the context in which this discourse is expressed, leads to the inference that the student was grotesquely inserted in the group of students with special educational needs. These identifications are remnants of the current conception of literacy in educational institutions, a type of excluding literacy, which permeated the interaction practices in which Lis was involved at school. Even as a student in the position of learning an unknown language, since her mother tongue is Spanish, Lis was not spared from the aggravation of school literacy, which has the perspective of bringing the poor performance of students, in the face of the practices of reading and writing use, to the student himself. For this reason, there is a clear need and urgency for more welcoming practices of literacy, against the false premise of monolingualism and the myth that there is only one way to be literate, creating space in the classroom for hybrid language practices. It is a way to provide (re)existences to the subjects who live between languages (MIGNOLO, 2003).

Keywords: Socialization trajectory. Literacy. Identity. Venezuelan migration.

LISTA DE CONVENÇÕES E ABREVIATURAS

Lista adaptada de PRETI D. (org) (1999).

(...) = Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.

... = Qualquer pausa.

:: = Prolongamento de vogal.

() = Incompreensão de palavras ou segmentos.

(()) = Comentários descritivos do transcritor.

[] = indica acréscimos, comentários ou explicações.

Maiúscula = Entonação enfática.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ASPECTOS DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA E O CENÁRIO MULTILINGÜÍSTICO E MULTICULTURAL DAS ESCOLAS DE DOURADOS – MS.....	20
2.1	O contexto da atual migração venezuelana e a vinda para o Brasil	20
2.2	Considerações sobre a chegada dos venezuelanos em Dourados – MS.....	26
2.3	O multilinguismo nas escolas de Dourados – MS	30
2.4	Práticas discursivas translinguajeadas e o ensino de língua em contexto multilíngue.....	37
3	PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: UM OLHAR PARA A TRAJETÓRIA DO TRABALHO DE CAMPO	43
3.1	O caminho teórico-metodológico da pesquisa	43
3.2	O lócus da pesquisa.....	46
3.3	Os participantes da pesquisa	48
3.3.1	<i>Quem é Lis?</i>	48
3.3.2	<i>As professoras</i>	50
3.4	O início.....	53
3.5	Procedimentos de geração de dados.....	56
3.6	Na sala de aula... ..	60
4	LETRAMENTO, SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE: ENTRE O ENSINAR, O APRENDER E O SER NA SALA DE AULA.....	64
4.1	A abordagem social do letramento	64
4.2	Sociação e identidade nos letramentos escolares	74
5	APRENDENDO E SENDO NA SALA DE AULA: A TRAJETÓRIA DE LIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DE DOURADOS – MS.....	82
5.1	Lis nas aulas de Língua Portuguesa: enfoque a partir das práticas didático-pedagógicas mediadas na sala de aula	82
5.1.1	<i>O episódio do ditado</i>	85
5.1.2	<i>O episódio da leitura</i>	90
5.1.3	<i>O episódio do teatro: parte I</i>	93
5.1.4	<i>O episódio do teatro: parte II</i>	97
5.1.5	<i>O episódio da prova</i>	99

5.2	Lis e seus colegas de classe: a relação dos alunos com a diferença na sala de aula	102
5.3	“Uma aluna venezuelana na turma”: a relação Lis-professoras e as questões identitárias na sala de aula	107
5.4	A língua espanhola como recurso de acolhimento: construindo outras cenas na sala de aula	120
5.4.1	<i>A intervenção</i>	122
5.5	O desfecho da trajetória: o discurso performativo das professoras e a percepção de Lis sobre seu processo de aquisição da língua portuguesa na escola.....	128
5.5.1	<i>Os atos de fala das professoras</i>	128
5.5.2	<i>A percepção de Lis sobre seu processo de aquisição da língua portuguesa</i>	135
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	147
	ANEXOS	155

1. INTRODUÇÃO

Este estudo problematiza a trajetória de socialização e as práticas de letramentos de uma aluna imigrante venezuelana em processo de escolarização. Esta proposta passou a ser idealizada a partir de uma conversa realizada com uma das diretoras da rede de ensino público de Dourados – MS, após nos relatar as dificuldades que as escolas do município, em particular a sua escola, estavam enfrentando para a inserção e o acolhimento de alunos imigrantes recém-chegados à cidade. Sua queixa se dirigia às dificuldades que a direção, os professores e as professoras possuíam para a comunicação em espanhol com os pais dos alunos e com os próprios alunos em sala de aula. Acrescenta-se a pouca informação que possuíam com relação à vida escolar dessas crianças e adolescentes em seu país.

Como até aquele momento não havia nenhuma ação efetiva de ajuda às escolas por parte do governo estadual e da prefeitura de Dourados, a comunidade escolar se encontrava perdida frente às questões que se apresentavam. Professores e direção se sentiam despreparados na ausência de formação para o acolhimento, na carência de materiais de apoio, na falta de pessoas qualificadas para a tradução das aulas, dos materiais didáticos, das interações entre direção e pais dos alunos, entre outros problemas.

Têm-se, assim, pela descrição da diretora, os reflexos dos fluxos migratórios internacionais na educação do município de Dourados, sendo que a cidade passou a vivenciar isso com mais intensidade devido ao deslocamento de haitianos e venezuelanos que se instauraram no local. No caso da migração venezuelana, o município de Dourados passou a receber números elevados de venezuelanos desde o ano de 2018. O diálogo realizado com a diretora é representativo, visto que retrata as queixas de professores e diretores que recebem esses alunos nas escolas de Dourados.

Essa conversa levou à abordagem do caso da aluna Lis¹, uma menina que, na época, estava com dez anos de idade. Venezuelana, recém-inserida na escola municipal que trabalha a referida diretora, em uma turma de quinto ano do ensino fundamental, anos iniciais, e com a qual a diretora dizia enfrentar problemas de adaptação e inserção no contexto da sala de aula. Nas palavras da diretora, Lis chorava muito quando estava em sala de aula. Tal fala faz despertar a curiosidade acadêmica, porque não era a

¹ Por motivos éticos, substituímos por pseudônimo o nome da aluna foco. Também não revelamos o nome da escola para resguardar os participantes envolvidos na pesquisa.

primeira vez que se ouvia isso sobre as crianças venezuelanas recém-chegadas nas escolas da cidade. Conforme dados desta pesquisa², em relatos gerados nas interações com as professoras de Lis, a questão linguística era a principal barreira. No entanto, o extremo fechamento, por parte da estudante, para as abordagens feitas na sala de aula pelas professoras, dentro das possibilidades linguísticas delas, estava intensificando os problemas existentes na relação aluna-professoras-escola.

O caso específico chamou a atenção também porque, para as professoras de Lis, em comparação com outros estudantes venezuelanos inseridos na escola, a aluna estava demorando mais para reagir às interações que lhe eram propostas, ficando isolada na sala de aula. O caso de Lis e dessa escola municipal representam as situações conflituosas e instáveis pelas quais passam boa parte de crianças e adolescentes, vindos de processos migratórios forçados³ em direção ao Brasil, inseridos no contexto dos letramentos escolares.

Mediante essa realidade experienciada por essa escola e pela comunidade escolar de modo geral, buscou-se questionar os aspectos que envolvem o letramento e a socialização de alunos imigrantes refugiados, integrados à rede pública de ensino de Dourados. O intuito era identificar os parâmetros constitutivos da aprendizagem, interação e subjetivação desses indivíduos dentro da relação intercultural estabelecida no ambiente escolar.

A situação enfrentada por essa escola ilustra como o contexto sociolinguístico, que passa a vigorar a partir do multiculturalismo instaurado também com a questão das atuais migrações, assume relevância não só nas questões da linguagem, mas ainda no processo de constituição da identidade dos sujeitos imigrantes, revelador de quem vem a ser esses indivíduos deslocados dentro da nova realidade sociocultural vivenciada, assim como da necessidade desses sujeitos de se moldarem a uma nova identidade, que se relaciona com o novo contexto o qual se encontram inseridos.

O processo de moldagem é marcado sempre pela hibridização de línguas, imposta pelas novas práticas linguísticas oriundas da nova situação sócio-histórico-comunicativa estabelecida (MOITA LOPES, 2006). Dessa forma, o caso de Lis pode

² O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Número do parecer: 4.028.422.

³ “Migração forçada é uma subcategoria de migração internacional, inclui fluxos de refugiados, deslocados internos e solicitantes de refúgio, e está sob a influência de relações políticas e geográficas de poder. Um aspecto chave da migração forçada é que ela é considerada como involuntária, e consequentemente difere de outros tipos de migração, que geralmente ocorrem de acordo com a escolha da pessoa” (CAVALCANTI, L. *et al.*, 2017, p. 168).

lançar luz para o tipo de experiência pelas quais passam estudantes venezuelanos imigrantes no contexto dos letramentos escolares no Brasil, em especial na cidade de Dourados. Para tal, foram eleitos como foco de observação os processos de socialização da aluna específica. Metodologicamente, o rastreamento da socialização de Lis exigiu a inserção em sua sala de aula e o acompanhamento de suas práticas, principalmente de leitura e de escrita, ao longo de todo o período letivo de 2019. Pelo acompanhamento⁴, pode-se observar sua socialização diária e as consequências do letramento escolar para a construção de sua identidade como imigrante nesse contexto.

Diante da problemática vivenciada pela escola, a receptividade quanto à estada naquele local foi facilitada. Vale dizer ainda que, apesar disso, a presença de uma adulta estranha, na posição de pesquisadora em sala de aula foi reduzida à função de apoio da aluna para com as práticas do letramento oficial escolar. Isso dificultou por em prática um dos anseios da pesquisa que era propor às professoras regentes abordagens que dialogam melhor com o ensino em contexto multicultural/multilíngue, marcado pela presença de sujeitos que vivem entre línguas (MIGNOLO, 2003). Como por exemplo, a proposta de valorização do plurilinguismo existente na sala de aula junto com a língua escolarizada em uso na sala de aula, o que poderia ser feito com a aceitação das práticas híbridas linguísticas, manifestadas pela estudante em sua escrita.

Isso implicaria às professoras compreender essa hibridez linguística como sendo um recurso da aluna para interagir com o contexto de seu letramento, e não como algo que deve ser corrigido, por não se enquadrar nos padrões linguísticos estabelecidos na sala de aula. A intenção era propor que a estudante construísse sua aprendizagem a partir da complementaridade das línguas existentes no espaço de ensino, de modo que a aprendizagem da língua portuguesa pela aluna ocorresse mais por um processo natural que por imposições vigentes na sala de aula.

É preciso dizer que, o pesquisador está implicado na pesquisa que realiza, sendo influenciado pelo contexto de sua pesquisa e influenciando a realidade investigada. Por esse motivo, esta pesquisa foi orientada pelo compromisso em produzir conhecimento sobre as práticas investigadas, levando em conta os impactos que nossas escolhas

⁴ O acompanhamento da estudante em sala de aula se deu nas disciplinas de Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II, que é como o componente curricular Língua Portuguesa é dividido na rede municipal de ensino de Dourados. As disciplinas são ministradas por professoras distintas, sendo que Língua Portuguesa I centra-se nos aspectos gramaticais da língua, e Língua Portuguesa II, nos aspectos discursivos da língua. As professoras trabalham em conjunto, mantendo o planejamento em sincronia, para atender às necessidades dos conteúdos ministrados. Justifica-se, assim, a referência “as professoras de Língua Portuguesa” neste texto.

teóricas, metodológicas e analíticas produzem na vida das pessoas. Assim, é pelas vozes silenciadas na sala de aula que se reflete, nesta dissertação, sobre letramento, identidade, migração forçada e o aprender a ser dentro desse espaço.

Feitas as ponderações iniciais relacionadas à motivação desta pesquisa, passa-se a discorrer sobre a proposição deste trabalho. O objetivo desta pesquisa é mostrar a trajetória de socialização escolar e os aspectos norteadores do letramento de uma estudante venezuelana nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola pública de Dourados – MS, tendo como pergunta problematizadora qual é a identificação identitária construída pelo discurso escolar para caracterizar a estudante a partir de sua trajetória na sala de aula. Assim, para se chegar ao objetivo principal, fez-se necessário o cumprimento de alguns objetivos específicos para entender os processos de socialização da aluna em questão, como: identificar, por intermédio das práticas de escrita e das relações interpessoais professoras-aluna-colegas de classe, os letramentos que a estudante traz consigo e os próprios do contexto de ensino que precisa adquirir; compreender como a aluna constrói sua identidade aprendendo a ser, por meio das interações na sala de aula; avaliar, pelos eventos de letramento, quais elementos funcionam como agentes potencializadores do letramento na socialização da aluna.

Focando na questão identitária da pergunta problematizadora, que põe em questão como a aluna seria caracterizada pelo discurso escolar a partir de sua trajetória naquela sala de aula, argumenta-se, tal como propunha Wortham (2005), que, ao participar de uma série de eventos naquele contexto escolar, eventos de letramento, a estudante vai construindo percepções de si e do outro, assim como torna-se sujeito de um tipo para aqueles com quem se socializa. Para o autor, o estudo dos processos de socialização pode ser mais bem explicado se nos debruçarmos sobre suas trajetórias de participação, construídas no decorrer de diferentes práticas interacionais. Essa é uma identidade social, construída nas interações discursivas que permeiam os eventos que compõem as práticas de letramento (MOITA LOPES, 2002).

Durante o ano letivo de 2019, nas aulas de Língua Portuguesa, investigou-se o percurso escolar de Lis. Observou-se, no transcorrer desta investigação, como as redes históricas agem, delimitando para pessoas vulneráveis um espaço de margem dentro do contexto escolar; espaço este representativo da trajetória de socialização de muitos estudantes. Está presente nessa questão a compreensão de que a socialização em eventos de letramento escolar ocorre em trajetórias, ao longo de uma série de eventos comunicativos, construídos coletivamente. Logo, a trajetória escolar de Lis pode ser

mais bem explicada, observando-se suas trajetórias de participações no decurso de diferentes eventos sociodiscursivos (WORTHAM, 2005).

Alinha-se a essa questão, a proposição de que o letramento é uma prática social e histórica, que ganha contorno por crenças, valores e saberes constituídos pelas distintas relações de poder que permeiam os diferentes espaços, culturas e domínios sociais (STREET, 2014). Compreendendo-se disso que a abordagem dada ao letramento, dentro das práticas de ensino, expõe a conduta social que atribui sentido para a leitura e a escrita experimentada pelos estudantes em seu letramento.

Nesse sentido, são justificativas para a proposição deste estudo: os problemas que envolvem a temática migração, ocasionados pelas relações interculturais estabelecidas na sala de aula; o cenário sociolinguístico, que passa a fazer parte do contexto das escolas de Dourados com a questão das migrações internacionais instauradas no município; a possibilidade de a relação que envolve aluno-professor-colegas de classe, dentro desse contexto, acabar ancorada em princípios de exclusão e discriminação. Esses fatores, ao serem discutidos, podem levar à reflexão de abordagens e de direcionamentos para a atuação em sala de aula com sujeitos multilíngues e multiculturais. Justapõem a essa questão, a conscientização do lugar que o sujeito migrante ocupa no escopo social dentro da nova realidade vivenciada.

Muitos dos fluxos migratórios transnacionais atuais ocorrem como consequências de guerras, crises políticas, econômicas e humanitárias nos países de origem dos imigrantes. A situação de vulnerabilidade frente a esses fatores é o que tem impulsionado a saída desses indivíduos de suas localidades de origem, como tem acontecido com os venezuelanos diante da crise humanitária que atinge a Venezuela desde 2016. Isso está relacionado aos princípios que regem a globalização mundial, porém, a globalização não contribui apenas para uma mobilidade espaço-temporal-fronteiriça, mas, ainda, para acentuar a desarmonia existente entre os valores que são compartilhados pelas distintas pessoas do mundo (KUMARADIVELU, 2006). Por isso, não dá para lidar com os sujeitos imigrantes sem fazer uma reflexão crítica sobre as sensibilidades que os constituem.

Nesse contexto, a pesquisa, ao buscar estabelecer uma relação com esses sujeitos, considerou suas vozes e valores, lançando então um olhar crítico sobre as sensibilidades que os constituem. No compromisso ético que cabe a essa investigação, buscou-se primar pelos valores humanistas, ultrapassando a barreira dos anseios individualistas, ao ter a ética como uma deliberação comunicativa democrática, com os

participantes assumindo posicionamentos distintos perante os princípios e a conduta da ação (SCHUCH, 2010). Prima-se pela vontade do partícipe, pela permissão que lhe é concedida de tomar decisões, de aceitar ou não os direcionamentos propostos pelo estudo e de atuarem na delimitação dos rumos que desejam seguir, ou não. Intuiu-se, com isso, minimizar os possíveis danos acarretados aos colaboradores deste estudo, tendo em vista a multiplicidade de discursos que permeiam a temática migração forçada nas diversas camadas sociais, assim como o papel do professor e da escola frente as suas práticas didático-pedagógicas nos diversos contextos de ensino.

No campo da Linguística Aplicada Trans/Indisciplinar em que se situa esta pesquisa, tal qual preconiza Moita Lopes (2006), buscou-se dar voz aos participantes e entendê-los dentro de sua própria perspectiva, procurando, então, distanciar-se de preceitos objetivistas pré-estabelecidos. O trabalho Trans/Indisciplinar coloca no centro o sujeito em seu contexto sociocultural, político e histórico, constituído por ideologias, relações com outros sujeitos e pelo seu lugar de fala. Isso implica aceitar que a transdisciplinariedade é o único modo de dar conta da complexidade das práticas e que a construção do conhecimento não se firma desarraigada de ideologias. Ainda como propõe Moita Lopes (2006, p. 49), nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos no mundo social. Assim, uma nova postura no campo dos estudos linguísticos deve se preocupar em desenvolver uma “agenda política”, uma “agenda transformadora/intervencionista” e uma “agenda ética”, afastando-se de visões objetivistas e descorporificadas das práticas interventivas. Desconsidera-se, portanto, qualquer proposição que reduza a construção do conhecimento a uma relação de causa e efeito, dada a complexidade que abrangem as práticas sociais nas quais os sujeitos se encontram inseridos.

Sendo assim, um estudo nesses moldes deve ser também uma forma de se fazer política, de dar voz a quem está à margem, de construir uma voz de fronteira, de quebrar alguns paradigmas cristalizados no que concerne ao fazer social (MOITA LOPES, 2009). Logo, esta pesquisa, ao tratar das complexidades que envolvem as relações existentes entre os processos migratórios e a comunidade escolar do local de migração, não se desvencilha dos aspectos de representação dos sujeitos envolvidos na escolarização, ou seja, dos professores e dos alunos. São os sistemas de representações associados aos discursos que determinam os lugares a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar (SILVA, 2012).

Ao falarmos das representações, estamos falando de questões identitárias, de identificações que dizem quem está dentro ou fora dos parâmetros norteadores de contextos específicos. No caso do letramento escolar, daqueles que desenvolvem ou não as identidades desse tipo letramento, a partir da relação que mantêm com a leitura e a escrita na sala de aula.

Isso tem grande relevância na trajetória de socialização de uma aluna refugiada, não falante do português, inserida no contexto de ensino brasileiro para a aprendizagem da língua portuguesa. Um espaço institucionalmente atravessado pela ideologia do monolinguismo, cuja ideologia é pautada no ideal de uma língua nacional, inventada pelo Estado-nação em prol de uma homogeneização linguística e cultural. Essa ideologia se reflete nas práticas pedagógicas escolares, na forma do português padrão, língua oficial do ensino escolarizado, e faz com que as instituições escolares amarguem “[...] índices crescentes de fracasso escolar dos seus estudantes falantes de línguas minoritárias” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 50). Isso por propiciar o apagamento das minorias linguísticas, as homogeneizações e o preconceito linguístico na sala de aula.

Outro ponto que merece destaque acerca da discussão sobre o contexto de ensino brasileiro e, é relevante para o caso de Lis, é a proposição de que só há uma forma de o letramento ser desenvolvido nesse espaço, que é pelo modelo de letramento dominante escolar, um modelo visto por Street (2014) como sendo autônomo, que ideologicamente entende os sujeitos dos letramentos como homogêneos, neutros e totalmente dependentes de suas habilidades de escrita. Isso, para o autor, torna esse modelo excludente, já que não desenvolver as habilidades cognitivas propostas por esse tipo de letramento, coloca os sujeitos à margem na sala de aula.

No contexto dos fluxos migratórios internacionais instaurados nas escolas brasileiras, especificamente nas da cidade de Dourados, os preceitos do letramento dominante escolar, se seguidos à risca na sala de aula, aumentam as dificuldades dos sujeitos deslocados de aprenderem a língua em uso na sala de aula. Isso porque o aprendizado e o uso da leitura e da escrita desses sujeitos estão condicionados à proposição de dinâmicas contextualizadas e significativas para eles, como a valorização ao seu repertório linguístico, à sua cultura e história de vida, assim como a um discurso de integração, e não de margem. As dificuldades pelas quais passam as escolas no trato

com a superdiversidade⁵ (VERTOVEC, 2007) esbarram na questão da diferença, pois, historicamente, essas instituições sempre tiveram problemas para lidar com esse quesito, optando sempre por homogeneizar, e nunca por atuar considerando as distinções existentes.

Tais fatos têm feito com que alunos imigrantes inseridos nos contextos de ensino vivenciem algumas desconsiderações em seus processos de letramentos, ao serem submetidos a práticas de ensino convencionais monolíngues, como as práticas de valorização da língua majoritária, as hegemonias linguísticas e a desconsideração a outras linguagens surgidas nas práticas interacionais. Assim, a língua dos alunos imigrantes passa a ser vista como um problema que a escola busca corrigir, visto que o plurilinguismo não é aceito nesse espaço. Enquanto problema, a língua dos estudantes imigrantes jamais será um recurso promotor da inclusão desses indivíduos. Isso ocorre porque o professor, enquanto atravessado pelo discurso do letramento escolar, de que o que deve ser valorizado no contexto de ensino é apenas a variante padrão da língua portuguesa, repete essa prática discursiva a partir da relação que mantém com a escola (MOITA LOPES, 2013a).

Portanto, a partir das concepções do modelo de letramento autônomo (STREET, 2014), visto como sendo único e legível dentro das escolas, alunos imigrantes, com a especificidade de não serem falantes do português como primeira língua, são identificados socialmente dentro da sala de aula pela relação que estabelecem com a escrita. Esses estudantes se inserem de forma distintiva no letramento escolar e são cobrados por essa distinção ao serem interpelados pelo discurso das hegemonias existentes na sala de aula.

A trajetória da aluna Lis mostra que ela não conseguiu desenvolver as identidades do letramento escolar, e isso se deu porque nunca foi oportunizado à estudante viver entre línguas na sala de aula. Desse modo, foi sempre submetida a práticas de ensino não condizentes com a sua realidade, o que corroborou para o apagamento de sua identidade no contexto de ensino. Todavia, ainda assim, foi acarretada à própria estudante a culpa pelo mau desempenho na aprendizagem do letramento escolar. Vê-se, com isso, o agravante do tipo de letramento defendido pela

⁵ Vertovec cunhou o termo superdiversidade para o debate sobre a crescente diversificação da diversidade social, cultural e linguística na sociedade em todo o mundo. Superdiversidade é caracterizada por um tremendo aumento nas categorias de migrantes, não somente em termos de nacionalidade, etnia, língua e religião, mas também em termos de motivos, padrões e itinerários de migração, processos de inserção no trabalho e mercados de habitação das sociedades de acolhimento etc. (VERTOVEC, 2007).

escola, a culpa sempre é do aluno, do seu lugar de fala, do local de onde esse aluno veio, e nunca das práticas desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, a estudante passou a ser identificada naquela situação como uma aluna resistente a aprender, problemática, analfabeta em sua língua materna, possuidora de uma capacidade de compreensão que está além do entendimento.

Para além do entendimento parece estar uma concepção de letramento capaz de excluir línguas, culturas e pessoas específicas, enquadrando os sujeitos em conceitos pré-estabelecidos pelos modelos sócio-históricos, sem se atentar para quem realmente esses sujeitos são. Essa é uma questão muito importante em torno do letramento e de suma relevância diante da diversidade instaurada nas escolas devido às migrações internacionais. O multiculturalismo/multilinguismo instalado nas unidades de ensino tem implicado a redefinição dos parâmetros que norteiam o uso da leitura e da escrita, pois, as unidades de ensino enquanto espaços em que significados são construídos assumem o papel central na constituição dos sujeitos, estando os seus significados para além do seu contexto.

Para que se compreenda a dinâmica de execução desta pesquisa, assim como o caminho que nos levou aos questionamentos e às respostas que este estudo nos trouxe, este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: após este capítulo introdutório, está o capítulo 2, que discorre sobre os aspectos que envolvem a migração venezuelana atualmente e, ainda, sobre o multilinguismo nas escolas de Dourados – MS. Em seguida, no capítulo 3, são abordados os princípios e os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa e do contexto do campo e dos sujeitos participantes do estudo. O capítulo 4 trata da fundamentação teórica, em que se versa sobre Letramento em uma perspectiva social (STREET, 2014; BARTON, 1991; HEATH, 1982; entre outros), Trajetórias de Socialização (WORTHAM, 2005) e Identidade (HALL, 2006, 2012; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012).

Ressalta-se que este texto dialoga com princípios da Análise do Discurso e da Pragmática ao abordar a Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1976, 1990) para fundamentar a análise de alguns discursos das professoras acerca da aluna Lis. Isso se justifica pela carácter Trans/Indisciplinar da Linguística Aplicada, que é a área em que essa pesquisa se situa. Por fim, no capítulo 5, é apresentada a análise da trajetória de socialização escolar de Lis, assim como, dos aspectos que nortearam o seu letramento na sala de aula, naquela turma de quinto ano do ensino fundamental, anos iniciais.

2. ASPECTOS DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA E O CENÁRIO MULTILINGUÍSTICO E MULTICULTURAL DAS ESCOLAS DE DOURADOS – MS

Este capítulo discute o deslocamento migratório dos venezuelanos refugiados em direção ao Brasil. Na seção 2.1, busca-se mostrar, de forma breve, o que representa ser um imigrante venezuelano em suas atuais condições de deslocamento pelo mundo. Na seção 2.2, contextualiza-se a chegada dos imigrantes venezuelanos à cidade de Dourados – MS. Já na seção seguinte, a 2.3, contextualiza-se o cenário bi/multilinguístico das escolas do município de Dourados, com a inserção de alunos estrangeiros em seu espaço. Por fim, na seção 2.4, discorre-se sobre translinguagem e bilinguajamento, conceitos que também orientam a pesquisa.

2.1 O contexto da atual migração venezuelana e a vinda para o Brasil

A configuração dos movimentos migratórios transnacionais no século XXI tem mostrado que os deslocamentos internacionais, além de terem se tornado mais intensos, têm se direcionado para os países do sul global. No contexto atual, isso está relacionado com as restrições impostas pelos países do Norte, Estados Unidos e alguns países da Europa, por meio de políticas anti-imigrantistas, contrárias à entrada e à permanência de imigrantes internacionais e, mais restritivamente, aos deslocados que se enquadram na categoria de refugiados (BAENINGER, 2018). Os fatores intensificadores desses fluxos transnacionais têm sido as guerras em algumas regiões do globo terrestre e crises políticas, econômicas e humanitárias nos países de origem dos imigrantes, como exemplificam os casos da Venezuela, da Síria, do Haiti e de alguns países africanos.

Esse deslocamento sul-sul em direção à América Latina e entre a própria América Latina tem revelado a complexidade e a heterogeneidade que envolve os fluxos migratórios internacionais contemporâneos. Isso tem requerido dos países que têm se tornado rota desses deslocamentos migratórios, como é o caso do Brasil, reflexão de forma empírica acerca da inter-relação desses fluxos com os aspectos sociais de seus contextos (BAENINGER, 2018).

Como observado no cenário mundial, esse intenso fluxo migratório tem acarretado mudanças sociais e políticas. São os efeitos da chamada “globalização da migração” (AMADO, 2017, p. 17), inclinação de que os países gradualmente serão

afetados simultaneamente por fluxos migratórios provocados pelos mais diversos motivos. Isso porque, neste mundo globalizado, cada vez mais as variantes motivacionais dos deslocamentos têm se diversificado pelo trânsito no mundo contemporâneo (PINTO, 2007). Atualmente, os conflitos bélicos globais em regiões específicas e as crises de cunho político e social têm impulsionado os movimentos migratórios internacionais. Todavia, dentro da dialética sócio-histórica deste mundo globalizado, outros aspectos surgirão sempre para justificar as demandas futuras de novos deslocamentos no contexto mundial, relacionados sempre com condições estabelecidas dentro e fora das fronteiras nacionais.

Considerando a definição do termo migração⁶ como “mudança permanente de residência entre locais distantes”, sendo que para um deslocamento enquadrar-se na categoria migração deve atender de forma simultânea a critérios temporais e espaciais, salienta-se que esse processo nem sempre acontece por livre escolha do indivíduo. No caso dos migrantes de deslocamentos forçados, estes só se movimentam porque são obrigados a deixar suas localidades para buscar condições mais favoráveis para a sua sobrevivência. Isso pode ocorrer de duas formas: em casos em que um grupo de pessoas é forçado pelo governo a deixar uma região por motivos étnicos ou religiosos, por exemplo; ou quando, apesar de não serem forçados pelo governo a deixarem suas localidades, os indivíduos se deslocam devido à existência de condições desfavoráveis para a sua sobrevivência, como guerras, problemas de ordem política, perseguições religiosas, entre outras, ocorrendo o que pode ser entendido como migração “imposta ou relutante” (NATIONAL GEOGRAPHIC XPEDITIONS, 2005, p. 1).

Dentro do cenário global de deslocamento entre fronteiras, a Venezuela, nos últimos anos, mais especificamente a partir de 2016, tem passado por um processo migratório de proporções relevantes em razão da extrema necessidade de uma mobilidade involuntária por parte da população, imposta por crises de cunho político, social e econômico instauradas no país. Desde 2013, com a subida de Nicolás Maduro ao poder como presidente interino, após a morte do ex-presidente Hugo Chávez, o país passou a vivenciar de forma mais intensa conflitos internos. Esses conflitos se agravaram no ano de 2015, com a vitória da oposição representada pela Mesa da Unidade Democrática (MUD) nas eleições parlamentares do referido ano, quando o partido do governo foi derrotado, perdendo, assim, o controle da Assembleia Nacional

⁶ Definição do *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais* (CAVALCANTI *et al.*, 2017, p. 148).

pela primeira vez. A contestação por parte do governo acerca do resultado das eleições acabou intensificando ainda mais a desordem no país, evidenciada nas constantes manifestações. A nação, que antes ocupava lugar de destaque na escala econômica da América Latina graças à fatura de suas reservas petrolíferas, frente a tanta instabilidade, viu sua economia interna se enfraquecer com a desvalorização do barril de petróleo no país, seu principal produto de exportação (SILVA, 2018).

Com a receita do petróleo destinada a financiar programas e serviços sociais e o abastecimento do país totalmente dependente do mercado externo, a Venezuela imergiu profundamente em uma crise financeira, o que acabou culminando na crise humanitária, como define a comunidade internacional. A situação dentro do país passou a denotar insegurança e incertezas. Com a violação de direitos fundamentais e vivendo em condição de extrema pobreza em meio a conflitos diários, os venezuelanos se viram obrigados a procurar estabilidade e formas de sobrevivência em outros países (SILVA, 2018). Tem-se, então, instaurada a diáspora venezuelana, com as rotas migratórias concentrando-se em países da América Latina, América do Sul e nos Estados Unidos (ACNUR, 2017). Enquanto fluxo transnacional, essa migração passa a envolver aspectos de fronteira nacional, soberania e processos de transculturação. Torna-se mais um fenômeno político-social a ser tratado (AGUIAR, 2019). Isso porque:

[...] se falamos de uma crise migratória e de refúgio, falamos de uma situação em primeiro lugar limítrofe: a crise implica rompimento das relações e dos padrões de normalidade do funcionamento das regras e estruturas, nesse caso, de gerenciamento e acolhida de imigrantes e refugiados. Implica um transbordamento e uma incapacidade dos mecanismos regulares de produção de ordem social em lidar com o fenômeno (AGUIAR, 2019, p. 22).

O Brasil ganha destaque como rota de destino dos venezuelanos a partir de 2015, quando o fluxo migratório de venezuelanos começou a aumentar no país, intensificando-se em 2016. Desde então, a entrada dos imigrantes venezuelanos no Brasil passou a ocorrer, predominantemente, pela região norte do país, via estado do Amazonas (AM) e, principalmente, por Roraima (RR), pela fronteira seca entre os municípios de Santa Elena de Uairén, Venezuela, e Pacaraima, Brasil (SILVA, 2018).

Os primeiros impactos desse fluxo migratório ocorreram nos municípios fronteiriços devido ao expressivo número de imigrantes que começaram a receber

constantemente. Assim, Pacaraima, RR,⁷ foi um dos mais afetados. Com uma média de 500 venezuelanos entrando na cidade quase que diariamente entre 2018 e 2019 (AGÊNCIA BRASIL, 2019a), o local sofreu com a expansão de problemas de ordem social, como saturação nos serviços públicos, aumento no número da mendicância nos arredores da cidade e ondas de xenofobia.

O intenso fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil provocou aumento no número de solicitações de refúgio e de residência temporária no país. Em 2018, o estado de Roraima registrou 50.770 solicitações de refúgio; o Amazonas, 10.500; seguido por São Paulo, com 9.997, de acordo com a Agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para Refugiados no Brasil (ACNUR) (2019b). Atualmente, “os venezuelanos são um dos maiores grupos populacionais deslocados de seu país” (ACNUR, 2019a). No Brasil, estão em trânsito em maior ou menor número em todas as regiões do país.

Impostos a se deslocarem, os venezuelanos têm se tornado imigrantes dentro dos países que os acolhem. A condição de ser um imigrante é dotada de significados, alicerçados basicamente por dois pontos centrais: o fato de o imigrante passar a representar a minoria em outro contexto sociocultural; e a forma pela qual o deslocamento migratório se dá determinar o grau de aceitabilidade dos sujeitos dentro da fronteira de outro país, devido à valorização ou ao desprestígio atribuído a certas trajetórias de migração.

A caracterização das trajetórias migratórias, de imediato, torna-se visível pelos “corpos falantes” em mobilidade (PINTO, 2016, p. 25). São corpos em movimento que trazem consigo marcas distintivas, definidoras de como será a sua inserção dentro de um novo contexto sociocultural global. Cenas de grupos de venezuelanos atravessando a pé a fronteira em Pacaraima evidenciam que a mobilidade entre fronteiras não lhes garantirá condições igualitárias, visto que existem trajetórias isentas de serem confrontadas, o que não é o caso em questão. Esse fato ocorre porque esses corpos que falam por meio de marcas distintivas se “inserir de forma diferenciada nas redes históricas de hierarquias corporais globais e redes semióticas múltiplas, inesperadas e desiguais” (PINTO, 2016, p. 25).

Assim, a temática da migração vai afetando as camadas sociais globais, já que as implicações de cunho social acarretam mudanças inevitáveis à sociedade. Essa questão

⁷ “Em Roraima o fluxo migratório era, historicamente o inverso, ou seja, mais brasileiros iam para a Venezuela por questões ligadas ao garimpo, por exemplo, de modo que, o estado não possui histórico de recebimento de estrangeiros” (SILVA, 2018, p. 361).

se relaciona diretamente com os princípios que orientam a globalização mundial. Logo, a globalização não contribui apenas para uma mobilidade espaço-temporal-fronteiriça, mas, igualmente, para acentuar a desarmonia existente entre os valores que são compartilhados pelas distintas pessoas do mundo (KUMARADIVELU, 2006).

Essa mobilidade não representa apenas um deslocamento espacial e temporal, mas o deslocamento de identidades, propiciado pela inserção em outro contexto sociocultural, que é regido por uma identidade nacional, cujos valores o imigrante terá que assimilar para manter a sua estada dentro desse novo espaço. Ao passar por um processo de desterritorialização, ao sair de sua localidade de origem, o sujeito deslocado é obrigado a se reterritorializar, sendo esse curso marcado sempre por aspectos de hibridizações culturais e linguísticas impostos pelas novas práticas culturais e linguísticas, estabelecidas pelo novo contexto sócio-histórico. Passa-se a viver em um local marcado sempre pela demanda da criação de novas formas de identificação. É nesse lugar que os conflitos identitários, culturais e sociais emergem, implicando a quem está em condição subalterna se posicionar frente ao poder que lhe é imposto, buscando, então, estratégias para se manter nesse espaço (BHABHA, 1998).

Definitivamente, esse é um processo de proporções complexas, que exige muitas reflexões para que seja enxergada a real condição do imigrante venezuelano dentro desse contexto. Destarte, a migração deve ser entendida como um fenômeno social que, de forma transversal, interfere nos aspectos econômicos, políticos, culturais, educacionais, de saúde pública etc., nos países de acolhida dos imigrantes.

O Brasil, ao ter se tornado um país de destino/trânsito do fluxo migratório venezuelano, tem acarretado ao governo desafios para lidar com essa temática, que atualmente assume grandes dimensões e relevância no cenário global. O país recebeu até meados de 2019 o total de 168 mil imigrantes venezuelanos (AGÊNCIA BRASIL, 2019b). A chegada dessas pessoas demanda condutas por parte do poder público, que garantam seu acolhimento, integração e resguardo dos direitos igualitários e humanos. Ações que, segundo a ACNUR (2019c), devem ser orientadas e asseguradas por políticas públicas capazes de proporcionar um tratamento equivalente ao dos locais para essas pessoas.

Com a instauração dos fluxos migratórios atuais no Brasil, como a migração haitiana, a de países do Oriente Médio e a venezuelana, percebeu-se um *deficit* por parte do país quanto à proposta de políticas públicas voltadas para a assecuração dos direitos igualitários dos sujeitos imigrantes. Atualmente, não há no país políticas públicas

suficientes que garantam o acolhimento, a inserção laboral, as condições econômicas para o sustento e o acesso aos serviços de saúde e educacionais dos imigrantes. É nesse cenário que a migração venezuelana, vista pela ONU como uma crise migratória, tem se instaurado no Brasil.

Frente à situação apresentada, buscaram-se medidas para minimizar os impactos provocados por essa questão. Uma das primeiras providências foi a criação de abrigos oficiais em Roraima, RR, administrados pelas Forças Armadas e pela ACNUR, onde passaram a viver mais de 6 mil venezuelanos, dentre estes, mais de 2.500 crianças (UNICEF, 2019). Outra ação implementada foi o processo de interiorização, que deslocou centenas de venezuelanos para o interior do país, como forma de diminuir o fluxo de venezuelanos em Roraima.

Essas medidas não foram vistas como suficientes, o que gerou críticas às ações implementadas e alguns equívocos por parte de uma parcela da sociedade, que passou a enxergar a migração desses indivíduos como uma ameaça à soberania do país. As distorções referentes à migração desses sujeitos levam a identificações estereotipadas, que causam prejuízo à imagem dessas pessoas no contexto social. Assim, dentro da dinâmica da globalização mundial, que tem propiciado com mais afinco a mobilidade entre fronteiras, o imigrante venezuelano tem assumido o papel daquele que só se movimenta, dentro da perspectiva de mobilidade pós-moderna, quando é tirado do seu lugar. Isso por não possuir a liberdade de estar em trânsito a todo o momento no mundo, por um querer que pode ser resolvido pelos critérios do capital, por ser empurrado pela necessidade de sua experiência (BAUMAN, 1999).

Conforme Bauman (1999), essa não é uma caminhada rumo ao sucesso porque esse tipo de mobilidade não combina com o ser global pós-moderno, que se encaixa na cultura do consumo a qual a globalização dedica total devoção. Nesse sentido, a mobilidade dos venezuelanos dentro do país tem inserido esses sujeitos em um processo de exclusão social. Com isso, os imigrantes venezuelanos acabam sendo privados de mostrar as competências que possuem.

Uma pesquisa sobre o perfil sociodemográfico e laboral da migração venezuelana, realizada em 2017 pela Cátedra Sérgio Vieira de Melo, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), apontou que os venezuelanos são um grupo qualificado, com bons indicadores de educação formal: 28% possui ensino superior completo e 3,5%, pós-graduação, o que eleva o índice de educação formal para 31,9% (SIMÕES, 2017). Todavia, dificilmente essas pessoas, ao adentrarem o mercado de trabalho

brasileiro, são inseridas em sua área de formação ou recebem um salário condizente com a instrução que possuem. O que se vê, usualmente, são pessoas em situação de reinserção laboral precárias, não condizentes com sua formação. A aceitabilidade dessas condições é a forma encontrada por esses sujeitos para garantirem sua sobrevivência, visto que foi para sobreviver que se deslocaram de seu local de origem. Desse modo, venezuelanos qualificados ou não, muitas vezes, acabam vivendo uma condição de exploração por meio da desvalorização da sua mão de obra, evidenciada pelos baixos salários que recebem, se feita uma comparação com a mão de obra local.

Voltemos, então, à questão dos corpos, que segundo Pinto (2016, p. 25), “inserem-se de forma diferenciada nas redes históricas de hierarquias corporais globais e redes semióticas múltiplas, inesperadas e desiguais”. Como já foi exposto, existem trajetórias migratórias que não são contestadas porque se incorporam às regras de mobilidade do mercado global. Ser crítico quanto a isso implica pensar nas representações emergentes desse processo como sendo marcadas sempre pelo quesito diferença; considerar que o lócus em que esses sujeitos se encontram inseridos é permeado por ideologias que se transformam em valores dentro do contexto sociocultural.

É diante desses valores que a diferença se manifesta de modo mais intenso. Apenas exemplificando, a distinção pode se tornar mais visível na sala de aula, quando esses sujeitos buscam a educação formal; na saúde, ao ser mais um corpo que necessita dos cuidados do já saturado sistema público de saúde brasileiro; nas questões econômicas, quando esses indivíduos necessitam de recursos assistenciais; entre outras situações. É perceptível que motivos e situações não faltam para que a diferença mostre qual é o lugar ocupado por cada um dentro desse contexto. É sob essa condição desumana, tal qual apontou Bauman (2017), que os venezuelanos passam a viver a nova realidade instaurada em suas vidas.

Na próxima seção, discorre-se sobre a chegada de venezuelanos à cidade de Dourados.

2.2 Considerações sobre a chegada dos venezuelanos em Dourados – MS

O município de Dourados, localizado ao sul do Mato Grosso do Sul, é o mais populoso do interior do estado, com um número aproximado de 220 mil habitantes (IBGE, 2017). Até o ano de 2019, foi a cidade que mais recebeu refugiados no interior

do Brasil, conforme apontam dados do Comitê Nacional para Os Refugiados (CHEGADA..., 2019). Segundo o relatório desse comitê, até o primeiro semestre de 2019, o município havia recebido 787 venezuelanos em condição regular pelo processo de interiorização, ação desenvolvida em âmbito nacional pela Operação Acolhida, uma iniciativa do governo federal para diminuir o fluxo de venezuelanos em Roraima.

A Operação Acolhida tem como objetivo fornecer auxílio emergencial aos imigrantes venezuelanos e é desenvolvida sobre três eixos: ordenamento da fronteira, com a regularização de documentos, imunizações contra doenças e o controle do exército. Esse acolhimento disponibiliza abrigo, alimentação e acesso aos cuidados com a saúde e à interiorização, com o deslocamento de venezuelanos de forma voluntária para outras regiões do país (BRASIL, 2019).

A parceria firmada com uma empresa de carnes instalada em Dourados, para a contratação de trabalhadores/as venezuelanos/as, somada ao apoio de grupos de voluntários engajados em causas sociais, têm viabilizado o processo de interiorização de venezuelanos para a cidade de Dourados. Assim, pela Operação Acolhida, grupos de venezuelanos passaram a ser inseridos no município. Essas pessoas, ao chegarem à cidade, são assistidas previamente pelo setor empresarial, igrejas, cáritas e entidades civis; vêm empregadas e com moradia garantida pelo período de um mês. Os aluguéis nesse período são financiados pela ACNUR.

Destaca-se nesse processo de acolhida o trabalho desenvolvido pela Casa de Acolhida Irmã Dulce, direcionado aos imigrantes que chegam ao município, não só de venezuelanos, como também os haitianos que têm mantido fluxo em Dourados. Nesse local, esses imigrantes têm sido acomodados e assistidos em suas necessidades básicas. Também a Cátedra Sérgio Vieira de Mello, que tem desenvolvido um trabalho assistencial com os atores envolvidos no processo de inserção dos venezuelanos no município, como o exército, a ACNUR e as igrejas.

A busca por ajudar esses atores a se organizar e auxiliar os imigrantes que chegam à cidade, como no caso dos venezuelanos, levou a Cátedra Sérgio Vieira de Mello a desenvolver dois projetos de extensão no município. O primeiro, na área de assistência jurídica, e o outro, voltado para o ensino do português como língua de acolhimento. Assim, a Cátedra também tem assistido diretamente os imigrantes venezuelanos, propiciando a aprendizagem do idioma para as interações comunicativas básicas, necessárias para a sua integração no contexto social, e auxiliando-os com as regularizações de documentos por meio da assistência jurídica.

Como era de se esperar, além dos venezuelanos que vieram pela Operação Acolhida, outros também chegaram à cidade por possuírem algum tipo de laço social com aqueles que já estavam aqui. Dados da Cáritas Diocesana de Dourados, organização humanitária da Igreja Católica que mantém ações em todo o mundo e que tem recebido e assistido imigrantes no município, apontam que, no primeiro semestre de 2019, cerca de 1.500 venezuelanos viviam em Dourados. Desses 1.500, apenas 787 haviam chegado à região pela Operação Acolhida (CHEGADA..., 2019). De acordo com a Secretária de Assistência Social do município, em informação ao órgão de imprensa citado, no primeiro trimestre do ano de 2020, o número de venezuelanos vivendo na cidade já era correspondente ao total aproximado de 2000. Estas são pessoas que estão atualmente em trânsito em empresas, escolas, igrejas, universidades e unidades de saúde, cuja presença influencia os aspectos econômicos, sociais e educacionais do município.

Uma das características das migrações contemporâneas é a existência de redes de apoio que contribuem para a migração de um número maior de pessoas, ao tornar esse processo possível para algumas delas, como as redes familiares e as redes de amigos (AMARAL; ZEPHYR, 2016). No caso dos venezuelanos que chegaram a Dourados, observou-se a dinâmica das redes familiares em que os homens chegam primeiro, via contratação pelas empresas de carne e, posteriormente, trazem família e familiares.

As migrações rumo à região Centro-Oeste do país, no estado do Mato Grosso do Sul, são marcadas por contínuos trânsitos fronteiriços. O estado faz divisa com dois outros países, o Paraguai e a Bolívia. Em Dourados, por exemplo, há fluxo facilitado pelas proximidades regionais, como ocorreu com as migrações sulistas para o município; e territorial, como a migração paraguaia. Ainda faz parte do contexto sociocultural do município a migração japonesa, a haitiana e agora a venezuelana. Fora do eixo das migrações, existem os povos indígenas, habitantes locais, pertencentes às etnias Kaiowá, Guarani e Terena. Tais processos migratórios, somados ao fluxo dos que vivem na região, além do alcance da memória, têm impacto direto nos repertórios e nas práticas linguísticas locais, bem como produzem tensões, hierarquias e desigualdades provocadas pela diversificação da diversidade (VERTOVEC, 2007).

Vê-se que a migração é um fator que afeta as camadas sociais de modo profícuo por implicar mudanças inevitáveis à sociedade. Essa perspectiva de mudança inevitável existe, porque migrar não se resume a uma mobilidade espaço/temporal apenas, sem

maiores impactos; pelo contrário, os impactos existem em todos os níveis da escala social e são sentidos por todos.

O aumento no número de venezuelanos após a interiorização e com a chegada de outros venezuelanos, ao denotar certo descontrole, fez com que a migração desses sujeitos fosse entendida como um problema para alguns locais. Assim, os imigrantes venezuelanos deslocados de forma imposta de suas localidades, além das dificuldades de inserção no mercado de trabalho e de acesso aos sistemas de saúde e educação, têm sofrido os efeitos dos discursos xenofóbicos, ao serem atacados por ocuparem vagas do trabalho formal.

No tratamento acarretado aos imigrantes venezuelanos pesa a sua condição de refugiado e o fato de terem vindo de países periféricos, já que os processos migratórios na escala global são marcados por corpos diferentes, línguas diversas e motivos distintos, o que faz com que os sujeitos imigrantes sejam recebidos também de modos diferentes.

Como já dito, existem trajetórias migratórias isentas de serem contestadas, que se enquadram em outros deslocamentos, vistos com bons olhos no âmbito global da sociedade pós-moderna. A migração de europeus e norte-americanos para trabalharem ou estudarem, por exemplo, é representativa das chamadas migrações bem-vindas, posto que a chegada desses sujeitos está associada à entrada de profissionais qualificados no país, de pessoas intelectuais, cultas, diferentemente das migrações que se dão em condição de refúgio, vistas como intensificadoras das crises sociais dos países de chegada. Esse é o estigma do imigrante/refugiado ou de países periféricos.

Isso leva a atual migração venezuelana a ser tida como um problema social, e não como um fenômeno relacionado com os aspectos da globalização mundial. As atuais e frequentes cenas de mendicância por parte dos venezuelanos nas ruas da cidade de Dourados corroboram essa interpretação. O problema está no fato de esses sujeitos estarem nesse espaço provocando, nos dizeres dos moradores da cidade, certo “caos”, e não nos motivos que os colocaram nessa situação de vulnerabilidade. Assim, o “migrante se revela, então, um reflexo oposto da média, maioria e ‘normalidade’” (ELHAJJI, 2018, p. 90). Como tem ocorrido na conjuntura global dos quadros migratórios contemporâneos, a presença massiva dos imigrantes venezuelanos no contexto sociocultural de Dourados é significada, dentre outras coisas, pela alteridade que possuem “aos olhos dos grupos majoritários e/ou hegemônicos que os cercam” (ELHAJJI, 2018, p. 89).

Pelos motivos elencados acima, a relação estabelecida entre os migrantes venezuelanos e os moradores da cidade é tensa e permeada por relações de poder, que se manifestam direta ou indiretamente na dificuldade de acesso ao setor laboral, educacional e de saúde pública por parte dos venezuelanos.

Feitas as considerações quanto à chegada de venezuelanos na cidade de Dourados, na seção seguinte, aborda-se o contexto sociolinguístico das escolas do município, influenciado por esses processos migratórios.

2.3 O multilinguismo nas escolas de Dourados – MS

As escolas de Dourados, MS, têm se tornado cada vez mais um espaço multicultural e multilíngue. Os atuais fluxos migratórios em direção à cidade têm expandido essa questão e lançado luz para outros processos de migração que já ocorreram desde longa data, como no caso da migração paraguaia, há tempos instaurada no município. Alinha-se a isso, o fato de a presença dos indígenas locais sempre terem feito parte da rede de ensino do município. Com a conjuntura atual da mobilidade humana expandindo o contexto sociolinguístico local, as salas de aulas das escolas do município refletem cada vez mais a vida entre línguas (MIGNOLO, 2003). Isso é relevante não só para as questões que envolvem a linguagem, mas também para o processo de construção da identidade dos sujeitos multilíngues dentro do espaço escolar.

Atualmente, é possível reconhecer nas escolas de Dourados usos variados do português, do espanhol, do guarani, do *créole* haitiano e do francês. Essas são as línguas dos sujeitos inseridos nesse contexto escolar. Todas entrelaçadas nas práticas linguísticas na sala de aula, mesmo quando ignoradas pelo sistema educacional. Tem-se assim, o que se denomina hibridização linguística, fenômeno intensificado com a chegada dos imigrantes na sala de aula. Essa hibridização de línguas é imposta pelas novas práticas linguísticas, assim como pela necessidade de se moldar uma nova identidade, que se relacione com o novo contexto sócio-histórico-comunicativo estabelecido (MOITA LOPES, 2006).

Nessa direção, Joana Plaza Pinto afirma que:

Essas caracterizações iniciais dos repertórios linguísticos desses grupos são apenas um indicativo da complexidade de corpos e línguas que fluem hoje em direção ao Brasil, exigindo que sejam considerados

múltiplos sistemas de diferenciação nas nossas análises dos usos linguísticos (PINTO, 2016, p. 25).

Os fluxos migratórios acabam afetando, portanto, os padrões sociolinguísticos, por implicar o deslocamento de corpos e, conseqüentemente, o deslocamento de línguas, “línguas em movimento de corpos em movimento”, em espaços/tempos definidos, dentro de uma mobilidade global em que não há mais lugar para qualquer concepção autônoma ou homogênea de língua (PINTO, 2016, p. 22). Todavia, essa mobilidade não tem propiciado apenas a diversidade linguística, tem também acentuado as diferenças entre as culturas, o que tem acarretado significados e interpretações nos mais variados contextos.

Discorre-se aqui sobre as questões linguísticas, mas sabe-se que a temática imigração corrobora a intensificação dos problemas enfrentados pelas escolas em diversas ordens. Nesse sentido, focalizando o sistema educacional, se este estiver fragilizado, certamente propiciará às escolas dificuldades para lidarem não só com a inserção de alunos migrantes estrangeiros, mas de qualquer aluno em seu espaço.

O contexto desta pesquisa evidencia as dificuldades que a escola em questão teve com a chegada dos alunos imigrantes. Em uma conversa com a diretora e com uma das professoras colaboradoras desta investigação, as profissionais expuseram as dificuldades enfrentadas, advindas principalmente da negligência quanto à questão da inserção de alunos imigrantes nas escolas por parte do poder público, representado pela Secretaria de Educação do município.

Essa conversa ocorreu durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2019 e, conforme as falas da diretora e da professora, o município estava incluindo esses alunos na rede de ensino sem oferecer o suporte adequado para escola e para os professores subsidiarem o acolhimento e o ensino/aprendizagem desses estudantes de modo apropriado. Conta como queixa das profissionais, a falta de diretrizes pedagógicas para o ensino da língua portuguesa voltada aos alunos imigrantes matriculados na rede de ensino. Vale ressaltar, também, a insegurança que a professora relatou ao lidar com Lis em sua adaptação inicial no contexto da sala de aula, principalmente pelas questões linguísticas. Para a professora, segundo dados da entrevista concedida, tal adaptação foi algo estressante, tanto para ela, professora, quanto para a aluna foco, inserida no contexto de ensino.

Como consta na nota de campo da pesquisa, os momentos iniciais de Lis na sala de aula foram marcados por tentativas frustradas de comunicação. Durante a primeira semana da aluna na escola, não se conseguiu ouvir sua voz na sala de aula. Apesar das tentativas, a aluna manteve-se em silêncio no decorrer desse tempo. Após esse momento inicial, Lis conseguiu dizer seu nome, mas continuou em silêncio em boa parte do primeiro semestre, só vindo a apresentar uma leve desenvoltura no terceiro bimestre do ano letivo.

Conforme expôs a diretora, as dificuldades que circundam a questão da imigração no âmbito escolar vão permeando todo o processo de inclusão e permanência desses alunos nesse ambiente. Já no ato da matrícula, os pais imigrantes encontram muitos obstáculos na comunicação com os responsáveis técnicos da instituição. Uma das dificuldades se expressa na identificação do ano escolar em que o estudante deveria ser matriculado. Isso porque a equipe de profissionais da escola não possuía competência para equiparar os níveis de ensino, e, algumas vezes por falta de documentação, optava-se por matricular o estudante com base em sua faixa etária. Outra expressão dessa dificuldade é a relação professor-aluno dentro da sala de aula, que se veem como falantes de diferentes línguas. Instaura-se, assim, a típica situação registrada no diário de campo da pesquisa, “eu não o/a entendo. Ele/a não me entende”, e como já foi apontado anteriormente, as dificuldades se estendem por todo o percurso do ano letivo, não se restringindo apenas aos problemas linguísticos.

Os fluxos migratórios atuais revelam as dificuldades das escolas para atuarem com e pela diversidade que se intensificou no último século. Não são raros os estudos (MAHER, 2007; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; entre outros) que apontam as dificuldades de se planejarem programas educacionais direcionados às especificidades linguístico-culturais, como ocorre, por exemplo, no caso do grupo de indígenas que vive na região de Mato Grosso do Sul desde tempos imemoriais, não havendo políticas locais que contribuam para a visibilidade da voz e dos sujeitos indígenas. O mesmo acontece com outros grupos marginalizados pelo letramento escolar, por meio da ideia de uma única língua legítima, que não considera as diferentes línguas e culturas que habitam o território nacional, conseqüentemente as salas de aula.

Essa incapacidade de aceitação e valorização dessas outras línguas explica o lugar reservado para as minorias na sala de aula. Maher (2007) alega que o processo de escolarização deve assegurar a valorização identitária e a autoestima dos alunos. Assim, os planejamentos voltados para a escolarização das minorias, na visão da autora, devem

priorizar três aspectos importantes: o empoderamento desses grupos, a legislação favorável e a educação do entorno, já que apenas o fortalecimento político desses grupos e as legislações favoráveis a eles não são quesitos suficientes para promover o empoderamento dos grupos minoritários. Isso porque “[...] sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, os grupos minoritários não conseguirão exercer de forma plena sua cidadania” (MAHER, 2007, p. 257).

Tem-se, então, a proposta de um projeto socioeducativo que implica a compreensão da relação intercultural que faz parte da realidade dos espaços de ensino, questionando-se, principalmente, a necessidade de a escola reinventar o papel que desempenhou historicamente sob os moldes dos modelos eurocêntricos de ensino (MAHER, 2007).

Com os movimentos migratórios atuais aumentando e, por conseguinte, as situações de contato linguístico e de multilinguismo nos espaços geográficos, torna-se cada vez mais evidente que o multilinguismo sempre foi a norma, e não a exceção. Como apontam César e Cavalcanti (2007, p. 50), a diversidade linguística e cultural do Brasil abriga “mais de cento e setenta línguas nacionais e indígenas, cerca de trinta línguas de imigração, a LIBRAS, além da multiplicidade de usos linguísticos que se arrolam sob a denominação de língua portuguesa”. Conforme os autores, a esse quadro cultural e sociolinguístico inclui-se o bilinguismo e/ou multilinguismo existentes nas comunidades indígenas e afrodescendentes.

Como se pode notar, essa condição elimina qualquer abordagem que impeça a existência de categorias linguísticas mistas, como a clássica concepção de língua como sendo autossuficiente, homogênea, completamente distinta de seu uso na vida real (RAJAGOPALAN, 2003). O que ocorre é que “Da mesma forma que a língua é conceituada em termos de tudo ou nada, os falantes dessas mesmas línguas também são classificados em termos categóricos, isto é, como nativos ou, se não, obrigatoriamente não nativos em relação a qualquer língua específica” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27).

Essas categorizações vão determinando quem está à margem e quem está ao centro, estando as minorias linguísticas ou as majorias minoritizadas, caracterizadas sempre a partir de uma posição hegemônica existente. No caso das hegemonias linguísticas, os falantes em condição minoritária estão sempre sendo submetidos a imposições linguísticas que lhes tiram o direito de manterem suas atividades

linguísticas, estando, em práticas de interação concretas, autocorrigindo-se para se adequarem às dimensões linguísticas da língua que está no poder (LAGARES, 2018).

Mudar isso requer abandonar a concepção de língua como um ideal abstrato, na qual as práticas de linguagem e as práticas sociais têm mantido suas bases. Implica, de fato, desconsiderar o *status* das línguas, a falsa premissa de monolinguismo linguístico, imposta pelo Estado-nação em prol de uma homogeneização linguística e cultural, que, ao alcançar o sucesso com a criação da língua nacional, faz com que “todas as realidades linguísticas que não se identificavam com ela, como efeito colateral, passam a ser consideradas dialetos” (LAGARES, 2018, p. 57). Assim, o preconceito linguístico deve ser eliminado e o multilinguismo aceito como sendo a norma, e não a exceção.

Parte-se, então, da perspectiva de que a língua/linguagem não pode ser entendida fora dos seus contextos de uso (SIGNORINI, 2008) e sem os seus falantes, que, sendo sujeitos, não existem sem um corpo com marcas sociais, históricas, identitárias e ideológicas (MOITA LOPES, 2013a). Atentar-se a esse fator pode ajudar a entender o porquê de os alunos imigrantes serem inseridos no contexto educacional em posição de minoria, não só linguística, mas também como sujeitos subalternizados.

Para que esses falantes possam ganhar *status* de sujeitos de fala no espaço escolar é preciso que vigore, nesse contexto, uma concepção de língua que valorize as subjetividades e as histórias desses indivíduos, considerando-as em práticas sociais múltiplas, permitindo, assim, que esses sujeitos ressignifiquem sua língua, cultura e identidade. Nesse entendimento, tem-se a língua como rizoma em “tramas instáveis de fluxo”, e não como autônoma (MOITA LOPES, 2013a, p. 104).

É com base nessa ideia que argumentamos em favor de um currículo intercultural para as escolas de Dourados, no que se refere ao ensino de maneira geral. A presença dos sujeitos migrantes em sala de aula traz muitos ganhos para a comunidade escolar que, ao ser confrontada por esse outro, é obrigada a revisar seus currículos, modos de interação e planos de leitura frente à interculturalidade que se impõe. Essa condição deve permitir que esses alunos pensem e escrevam entre línguas, o que Mignolo (2003) chama de bilinguajamento.

Sob essa concepção, a língua está além de um acontecimento ou objeto constituído e restrito a regras gramaticais. As práticas de leitura e escrita, então, são vistas como artifícios que orientam as práticas interacionais, culturais e a luta pelo poder (MIGNOLO, 2003).

Os imigrantes haitianos, venezuelanos, paraguaios e os locais indígenas inseridos no sistema de ensino do município de Dourados precisam que essa atenção seja denotada às especificidades que norteiam a sua condição de estudante dentro desse espaço. Não dá para desconsiderar as diferenças linguísticas, sociais e culturais existentes, porque, ao fazê-lo, ignora-se a identidade e a história desses indivíduos (BORTONI-RICARDO, 2005). É por isso que o poder público não pode ser negligente como expõe as falas da diretora e da professora.

Dentro do contexto de ensino, deve haver atenção para que o ambiente escolar não se torne um local de opressão linguística, o que pode ocorrer com facilidade pela simples censura às práticas multilíngues dentro da sala de aula. A delimitação linguística operante na escola é totalmente ideológica e política, e isso explica a existência de uma variedade linguística exclusiva para o ensino na escola. Quando a minoria é inserida no sistema educacional, o ensino da língua portuguesa tem como único propósito tornar essa minoria monolíngue no idioma dominante (LAGARES, 2018). É a ideia de língua pura que está implícita no currículo escolar e nos aparatos do Estado. Sendo assim, essa minoria vai sendo discriminada por não ter língua e cultura hegemônica (MOITA LOPES, 2013a).

O mais recente cenário multicultural e multilíngue das escolas de Dourados pode produzir como era de se esperar, inseguranças e tensões entre alunos e professores, entre alunos e alunos e entre alunos e direção. Fato é que as características intrínsecas do letramento escolar agravam a situação, porque não valorizam as experiências que os alunos trazem de outros contextos socioculturais. Essa é uma questão totalmente ideológica, já que “os padrões de alfabetização universais” elegem apenas uma “língua como a dominante da comunicação em toda a nação” e têm seus princípios na formação de uma cultura nacional (HALL, 2006, p. 49). As dimensões culturais determinam o que deve ser valorizado dentro de determinado espaço. Esses valores possuem caráter sócio-histórico e encontram-se arraigados na sociedade como forma de legitimar a intolerância destinada a quem diverge dos princípios pré-estabelecidos.

A dialética dos fluxos migratórios atuais, que têm transformado os espaços em lugares multiculturais e multilíngues, como exemplifica a diversidade linguística em voga, descarta a radicalização implícita na exigência de uma homogeneidade, inexistente em termos de prática. Isso porque tal homogeneização só serve para manifestar “o caráter totalizante da língua única, do contexto monolíngue, associando a história da língua à história literária do povo que a fala” (CÉSAR; CAVALCANTI,

2007, p. 49). A compreensão das práticas linguísticas multilíngues, assim como da posição ocupada pelas línguas espanhola, *créole*, francesa e guarani nas escolas de Dourados deve ancorar-se em aspectos ideológicos de uso da linguagem, porque:

O linguístico-discursivo enquanto sistema semiótico está sempre encrustado na vida social e nas práticas, o que faz com que não seja visto como um sistema autoconsciente e autônomo, ou seja, não afetado pela heterogeneidade e dinamismo dos vetores socioculturais (epistemológicos, morais, éticos, estéticos), políticos e ideológicos atuantes na sociedade (SIGNORINI, 2008, p. 136).

Assim, uma concepção monolíngue não é condizente com as inúmeras práticas de linguagem que se manifestam nos contextos sociocomunicativos multilíngues, em que as pessoas, pelas interações, adotam estratégias comunicativas, construindo suas vozes e subjetividades por meio de práticas de linguagem específicas. Nessa conjuntura, as práticas multilíngues, então, não devem ser compreendidas apenas em termos linguísticos, limitadas ao uso do correto e do incorreto, porque são ideologicamente construídas por princípios históricos, políticos e sociais (PIRES-SANTOS, 2017).

Diante do contexto multicultural e multilinguístico das escolas de Dourados, dada a superdiversidade que faz parte desse cenário, torna-se necessário denotar atenção ao que é o uso adequado ou inadequado dentro de um contexto sociocultural. Isso para que no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa dos estudantes imigrantes não estejam camuflados preconceitos de várias ordens.

Chama-se atenção para essa questão porque muito do preconceito e estigma os quais alguns alunos sofrem na escola mantêm sua base nas ideologias presentes no contexto educacional. Soares (1986) ao analisar o fracasso escolar no que tange a relação entre linguagem e escola a partir de uma perspectiva social aponta três ideologias presentes nesse contexto que são: a ideologia do dom, relacionada com a questão da aptidão, talento, inteligência do aluno, sendo que o fracasso do aluno na escola estaria associado ao não desenvolvimento do próprio aluno dessas características, não sendo responsabilidade da escola. A ideologia da deficiência cultural, em que o fracasso do aluno estaria relacionado com o contexto cultural de onde esse aluno vem, ou seja, alunos vindos de contextos pobres em estímulos sensório-perceptivos apresentariam deficiências linguístico-cognitivas e afetivas. Ainda a ideologia das diferenças culturais que segundo Soares afirma a existência de subculturas e de uma cultura dominante legítima.

No pensamento da autora, ao o aluno na escola ser avaliado por uma cultura que não é a sua, esse aluno fracassa. Para Soares essa ideologia reflete a incapacidade da própria escola de não conseguir lidar com a diversidade cultural, o que a leva a converter a diferença em deficiência cultural. Essas colocações são muito relevantes para o contexto dessa pesquisa que discute o letramento de uma estudante venezuelana no contexto multicultural/multilíngue de uma escola do município de Dourados.

Discutir processos de ensino/aprendizagem em ambiente escolar, inevitavelmente, acarreta pôr em foco a figura do professor, mediador desse ensino e dessa aprendizagem. O ensino/aprendizagem de alunos imigrantes impõe desafios ao professor, que precisará, dentro de sua abordagem de ensino e planos de leitura, inserir esses sujeitos e todas as especificidades que norteiam essa nova realidade vivida por eles. Nesse processo, tem que haver a busca de práticas de ensino alternativas, capazes de propiciar significados para esses alunos, práticas capazes de não os deixar à margem dentro da sala de aula. Essa questão dialoga com a proposição de uma “educação linguística ampliada”, focalizada “de modo sócio-histórico e culturalmente situada” (CAVALCANTI, 2013, p. 212).

Atentando-se à proposição de uma visão linguística ampliada dentro do contexto de ensino escolar, na próxima seção, são tecidas algumas considerações acerca de translinguagem e bilinguajamento, conceitos que assumem uma perspectiva heteroglóssica de língua, por refutarem a ideia de línguas como sendo separáveis, optando pelo hibridismo linguístico – fator de suma importância para o letramento de alunos imigrantes, assim como da nossa aluna refugiada Lis.

2.4 Práticas discursivas translinguajeras e o ensino de língua em contexto multilíngue

Parte-se do pressuposto que o repertório linguístico completo do aluno deve ser considerado um auxílio ao ensino-aprendizagem do estudante, e não um problema que deve ser resolvido. Este, enquanto um recurso o qual os sujeitos multilíngues mobilizam para interagir com o mundo que os cerca, não se reduz às línguas utilizadas por esses sujeitos em práticas interativas selecionadas, sendo algo mais amplo, que envolve aspectos da trajetória de vida do sujeito, comportando também, nesse viés, uma variedade de elementos não linguísticos (LUCENA; CARDOSO, 2018; MEGALE; LIBERALI, 2020; CAVALCANTI, 2013; entre outros) que, ao mesmo tempo que

possuem significados dentro dos contextos específicos, fazem esses sujeitos significarem de modo singular.

Dessa forma, o indivíduo multilíngue/bilíngue não pode ser visto como um “duplo monolíngue que acessa saberes relacionados a apenas uma de suas línguas a partir das demandas do contexto enquanto os saberes relacionados a(s) sua(s) outra(s) língua(s) ficariam desativados” (MEGALE; LIBERALI, 2020, p. 63), visto que são possuidores de um único sistema linguístico, mesclado pelas características das línguas constituintes de seu repertório linguístico. A dinâmica instaurada pela fusão das línguas que constituem o repertório linguístico do sujeito se dá pela transferência que ele faz dos saberes construídos em uma das línguas para a(s) outra(s) língua(s) que integra(m) seu repertório linguístico (MEGALE; LIBERALI, 2020). Como é exposto em Lucena e Cardoso (2018, p. 144), os indivíduos “[...] utilizam os recursos das duas línguas (ou mais) de seu repertório, de forma dinâmica e simultânea, em um *continuum* sem fronteiras definidas, translinguajando à medida que suas práticas de linguagem vão sendo constituídas, reconstruídas e ressignificadas”.

Essa dinâmica envolve o uso de um aglomerado de recursos linguístico-semióticos para a construção dos significados, demonstrando, assim, certa habilidade por parte do sujeito multilíngue em fazer de seu repertório linguístico um “processo de construção de sentidos” (LUCENA; CARDOSO, 2018, p. 144). Tendo em vista que “as escolas nunca reconhecem as maneiras pelas quais os falantes bilíngues usam a linguagem e, portanto, constantemente deslegitimam práticas bilíngues, como se fossem corrompidas” (YIP; GARCÍA, 2018, p. 169), sem espaço para a hibridização linguística na sala de aula, os sujeitos multilíngues acabam impossibilitados de escolher quais recursos usar de seu repertório linguístico para significarem na sala de aula. Uma mudança de paradigma nesse sentido implica a efetivação de propostas que transgridam as concepções dominantes de ensino, significa, ainda, uma reformulação dos padrões linguísticos, políticos e ideológicos, no que concerne ao trato com a língua/linguagem.

Nessa perspectiva, o conceito de translinguagem apresenta-se como uma proposta capaz de apontar direcionamentos mais positivos para o ensino/aprendizagem de língua em contextos de ensino multilíngues. Yip e García (2018, p. 169) alegam que, “as translinguagens referem-se às perspectivas internas do que os falantes fazem com a linguagem que é simplesmente sua”. Dito de outro modo, a translinguagem representa uma seleção interna de recursos linguísticos a qual um indivíduo bilíngue ou em processo de aquisição de uma segunda língua faz, a partir de um repertório linguístico

próprio, para adequar-se a um contexto comunicativo. Logo, considera-se o repertório completo dos indivíduos e suas habilidades para a interação. Não se trata, nesse caso, de um indivíduo bi/multilíngue que, a depender do contexto interacional, acessa separadamente saberes associados a apenas uma das línguas em uso, enquanto outros saberes, relacionados a outras línguas, ficam desativados. Não se trata de um sujeito que possui línguas separadas, como inglês, português, espanhol etc., mas de um indivíduo engajado na totalidade de seu repertório linguístico (YIP; GARCÍA, 2018).

Entende-se que não sabemos totalmente uma língua, e sim conhecemos repertórios das línguas (YIP; GARCÍA, 2018). Isso corrobora a ideia de que o trato com a linguagem está além do construto monolíngue defendido pelas escolas, sendo o uso da língua uma coisa dinâmica, e não estanque, como tem pregado o pensamento dominante de ensino. A insistência do uso de práticas monolíngues na sala de aula contribui para o bloqueio das capacidades linguísticas dos indivíduos, levando-os a não conseguirem se adequar às circunstâncias comunicativas (YIP; GARCÍA, 2018).

Inseridos nesse contexto, dificilmente os estudantes imigrantes terão acesso a uma educação global e satisfatória, que contempla suas formações como sujeitos. Contrariamente, terão suas vozes silenciadas pela política monolíngue institucionalizada e instalada nas escolas, típica colonização linguística, “ideologicamente justificada com discursos que tentam neutralizar a desigualdade entre língua e culturas e a superioridade de umas sobre as outras” (LAGARES, 2018, p. 147). Cabe aqui a orientação de que essa concepção se mostra totalmente sem sentido, frente ao novo paradigma da mobilidade e das hibridizações, que configuram os contextos sociais globais na atualidade.

O rompimento com essa questão ocasiona pensar as práticas de ensino além das fronteiras estabelecidas dentro da sala de aula pelo modelo de ensino dominante, representante de um pensamento ideológico específico. Ser contrário a essa visão colonial de ensino exige o pensamento decolonial.

Isso é o que propõe o estudioso argentino Walter D. Mignolo (2003), ao apresentar o que denomina como pensamento liminar ou pensamento fronteiriço. O teórico caracteriza o pensamento liminar como o pensar entre fronteiras, o pensamento que se cria no exterior das fronteiras estabelecidas pelo sistema global moderno. Assim, propõe teorizar, a partir das margens, que o conhecimento seja produzido fora das línguas hegemônicas (MIGNOLO, 2003). Para Mignolo (2003, p. 342), “o pensamento liminar exige, além de planejamento econômico e organização social, uma epistemologia de

bilinguajamento e não de território, como a que sustentava as antigas religiões e a ciência, sua versão leiga e ocidental”. É uma proposta de rupturas e deslocamentos, que se entendem como necessários dentro do cenário transnacional que configura o mundo contemporâneo. Nesse novo cenário, não podemos mais associar uma língua a uma cultura e a um território. Não há espaço, nesse contexto, para as ideologias nacionalistas que sempre cultivaram essa visão. O pensamento liminar, então, preza pela descolonização dos saberes acadêmicos dominantes, incluindo as linguagens.

Quanto a isso, a condição do pensamento fronteiriço proposto por Mignolo é o linguajar. Para o autor, o linguajar é o pensar entre línguas, podendo esse ato ser chamado também de bilinguajamento ou pluringuajamento (MIGNOLO, 2003). Assim:

[...] o linguajamento é o momento no qual uma “língua viva” (como diz Anzaldúa) se descreve como um estilo de vida (“um modo de viver”) na inserção de duas (ou mais) línguas. Nesse ponto, tornam-se evidentes as diferenças entre o bilíngue e bilinguismo/bilinguajamento, entre política linguística e linguajamento: o bilinguismo não é um estilo de vida, mas uma habilidade (MIGNOLO, 2003, p. 358-359).

Dentro da relação entre línguas, segundo Mignolo (2003), o linguajamento seria um estilo de vida do indivíduo que vive entre línguas, diferentemente do bilinguismo, que na concepção moderna de conhecimento representa uma habilidade. Essa habilidade bilíngue pode ser entendida como uma espécie de multilinguismo monolíngue, já que o desempenho linguístico está pautado no desenvolvimento das línguas de forma individual, não sendo permitida a hibridização. O linguajamento não considera esse purismo, sendo o linguajar uma forma de existir, um modo de resistência, de sobrevivência, uma maneira de denunciar e ignorar o protagonismo da epistemologia colonial moderna. É o existir para além do bilinguismo (MIGNOLO, 2003). Em relação à linguagem, pode-se dizer que pelo pensamento liminar busca-se a emancipação linguística, contestando as assimetrias linguísticas existentes em contextos multilíngues.

Tais aspectos são relevantes para o ensino de língua porque desconsidera a proposição de subalternidade entre línguas. Quando, na sala de aula, o professor não deixa o aluno imigrante falar em sua língua materna, impera o ideal monolíngue pela imposição do uso da língua portuguesa, o que coloca as outras línguas presentes na sala de aula em posição subalterna. O pensamento liminar se opõe a qualquer forma de subalternização e de hierarquias, assim, não se apega a nenhum conceito hegemônico, optando pela junção, e não pela separação linguística ou cultural. Pelo bilinguajamento,

pelo pensar entre línguas, as línguas não dominantes são inseridas nos contextos gerando transformações. Sob essa perspectiva, há espaço para as práticas translinguajeras em sala de aula, valorizando a capacidade linguística do aluno, pela permissão que lhe é dada para usar a linguagem de forma flexível, de modo que faça sentido para si (PIRES-SANTOS, 2017).

Sendo assim, quem está à margem aparecerá, porque o seu discurso, a sua língua, a sua cultura, a sua identidade e a sua história, assim como outros aspectos de sua subjetividade, deixam de ser invisíveis. Oportuniza-se a construção do conhecimento a partir da relação com o outro, com as questões da linguagem sendo pensadas em escalas mais amplas, fora do paradigma da homogeneização de línguas e de pessoas. O bilinguismo apresenta-se não como uma escolha do sujeito, mas como um estilo de vida do sujeito bilíngue. Por isso, o bilinguajar é existir para além do bilinguismo, porque nesse processo estão arraigadas questões sociais, culturais e de poder (MIGNOLO, 2003). Desafia-se, desse modo, a concepção autônoma e purista acarretada à língua pela visão eurocêntrica de ensino, mudando o lócus do discurso para a margem.

Pensar o ensino aprendizagem dos alunos imigrantes dentro das escolas de Dourados, MS, demanda certa criticidade acerca da política linguística presente nas escolas, assim como criticidade com relação à concepção de letramento que tem norteado o ensino desses sujeitos. Como argumenta Mignolo (2003, p. 359), “o bilinguajamento como estilo de vida é possível nas fraturas de uma língua hegemônica (nacional ou imperial), [e] supera o medo e a vergonha daqueles que não dominam a língua principal”. Compreender a sala de aula como um espaço multilíngue e multicultural requer respeitar a diversidade linguística e cultural dos alunos imigrantes, buscando a aprendizagem dos estudantes, com objetivos que contemplem seus propósitos linguísticos e, ao mesmo tempo, permitindo a esses indivíduos transmitirem os traços de sua cultura. Negar a manifestação linguística dos sujeitos multilíngues na sala de aula também é uma forma de anular os traços culturais constituintes desses indivíduos enquanto sujeitos sociais.

No que concerne à questão da aprendizagem de línguas, poder translinguajar ou bilinguajar na sala de aula “contribui para alunos/as desenvolverem um repertório bilíngue mais rico e uma consciência metalinguística mais sofisticada” (LUCENA; CARDOSO, 2018, p. 144). Resulta-se disso a valorização das línguas minoritárias na sala de aula, a não diferenciação das línguas, o abandono da concepção monoglóssica de

língua no contexto de ensino. Assim, os alunos imigrantes devem ser vistos como “bilíngues emergentes, ou bilíngues engajados em práticas translíngues complexas” (MEGALE; LIBERALI, 2020, p. 67), passando a vigorar na sala de aula uma concepção heteroglóssica⁸ de língua, por se mostrar mais condizente com essa realidade sociolinguística dos espaços multilíngues atuais.

Como argumenta Cavalcanti (2013, p. 218), o contexto implica uma visão ampliada da educação linguística, que engloba “os campos do transculturalismo, plurilinguismo, educação bilíngue e multiletramentos”, uma perspectiva bem mais exigente que a da educação pautada no conteúdo linguístico.

No próximo capítulo, apresenta-se o percurso teórico-metodológico da pesquisa.

⁸ Heteroglossia é a forma pela qual o filósofo e crítico literário Mikhail Bakhtin chamava a diversidade de línguas dentro de uma comunidade. Para Bakhtin, a heteroglossia acontecia por fatores estreitamente sociais (gênero, classe social, etc), ignorando que a língua tem seu funcionamento próprio e que a cognição também tem relação com a neurociência. *In*: Dicionário Informal Online. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/heteroglossia/>. Acesso em: 10 març. 2021.

3. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: UM OLHAR PARA A TRAJETÓRIA DO TRABALHO DE CAMPO

Este capítulo desenvolve a abordagem teórico-metodológica adotada nesta pesquisa, que, como já dito no capítulo introdutório, trata-se de um estudo de base etnográfica. Faz-se aqui uma descrição dos princípios etnográficos orientadores da pesquisa, uma descrição da inserção no campo, do lócus em que este estudo foi desenvolvido, dos sujeitos participantes envolvidos na pesquisa, do contexto em que esta pesquisa toma forma e dos procedimentos usados para o registro dos dados. Ressalta-se que a pesquisa etnográfica desenvolvida na sala de aula chama a atenção para os aspectos socioculturais no processo de ensino-aprendizagem. Isso torna a perspectiva etnográfica apropriada para as investigações em torno das questões do letramento, já que visualiza esse processo não como algo individual, mas inserido nos contextos socioculturais em que ocorre.

3.1 O caminho teórico-metodológico da pesquisa

Desenvolvida na área da Linguística Aplicada Trans/Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI, 2008; CAVALCANTI, 2013; entre outros), com uma abordagem qualitativo-interpretativa e etnográfica da linguagem, esta pesquisa configura-se em observação-participante, que, pela inserção e participação nas atividades realizadas por determinados grupos, busca compreender as ações humanas, posto que os significados se encontram arraigados em tais ações (MARTINO, 2018).

A abordagem teórica adota os Novos Estudos sobre o Letramento, considerando a perspectiva etnográfica do letramento (STREET, 2014; BARTON, 1991; HEATH, 1982, entre outros). Colaboram com as discussões levantadas pela abordagem situada e etnográfica dos letramentos, no que concerne ao percurso escolar de estudantes e às construções identitárias na sala de aula, os pressupostos de Wortham (2005) sobre trajetórias de socialização escolar. Este estudo dialoga também com os Estudos Culturais, dos quais os trabalhos de alguns autores (HALL, 2006, 2012; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012) ajudaram a fundamentar a discussão sobre identidade e representação.

Situada na proposta Trans/Indisciplinar da Linguística Aplicada, caracterizada por seu arcabouço teórico mestiço e ideológico (MOITA LOPES, 2006), esta pesquisa é

orientada também por outras áreas do conhecimento. Por se situar nessa área, a produção do conhecimento que surge da pesquisa nasce da prática e pela prática adota as explicações teóricas disponíveis e cria suas próprias explicações para o problema que se apresenta (ERICKSON, 2004), como ocorre no caso deste texto, que para fundamentar a discussão analítica de um dos dados levantados, lança mão da teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1976, 1990) para tal questão.

Sob esse prisma, para identificar e compreender a socialização e o letramento da aluna Lis, nosso caso de estudo, ao longo de um ano letivo, o método etnográfico mostrou-se adequado por oportunizar ser feita uma descrição global (caráter holístico) do fenômeno que fora observado dentro da sala de aula. Dizer que a etnografia é holística, segundo Watson-Gegeo (2010, p. 520), significa que “qualquer aspecto da cultura ou do comportamento deve ser descrito e explicado em relação à totalidade do sistema do qual faz parte”. Assim, esse caráter holístico do método etnográfico se dá porque ele permite trabalhar com uma série maior de informações, sendo a reflexão acerca dos dados coletados o ponto principal da pesquisa etnográfica.

Estar *in loco* e poder interagir com o grupo no qual o fenômeno em estudo ocorre propicia o acesso a informações densas, tal qual propõe Geertz (2008). O autor alega que a maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa do fato observado, descrevendo da forma mais completa possível o que um grupo em particular faz. Ou seja, a descrição densa é o esforço em compreender as subjetividades dos significados que os sujeitos acarretam às suas próprias ações. Isso é o que esta pesquisa pretende com os dados apresentados no transcorrer desta dissertação, resultantes de uma observação participativa. É o acesso a essas informações que dá condição para o pesquisador refletir sobre seu objeto de estudo, à claridade de sua base teórica, podendo confirmar ou não as hipóteses iniciais e ainda propor soluções para a questão em análise.

Todavia, a pesquisa etnográfica possui um princípio primordial, que é o respeito às lógicas locais, visto que, como alega Erickson (1989), o pesquisador não é uma tábua rasa, possuindo sistemas de interpretações com base nas práticas culturais a que está imerso, assim como em seu conhecimento de mundo. Desse modo, por mais que tenha procurado, desde minha inserção na sala de aula, não fazer interpretações unicamente alicerçadas em minhas subjetividades, fundamentadas nas práticas sociais e culturais que me constituem como sujeito social, tenho a consciência de que essa neutralidade inexistente neste estudo, devendo, como sugere Fonseca (1999), ser assumida como um

componente essencial para a análise. Assim, ao mesmo tempo em que a minha presença interferiu naquele contexto, por exemplo, quando as professoras colaboradoras da pesquisa e a estudante Lis se sentiam desconfortáveis com a minha presença, também contribuía para a abordagem seletiva e interpretativa dos dados obtidos. É preciso, então, que o pesquisador etnógrafo busque significados não só nas ações dos outros, mas também em suas próprias, por meio de um trabalho incansável de autorreflexão.

Sendo esta pesquisa realizada em uma escola, na sala de aula, um ambiente visto como familiar, possui relevância a proposição de Erickson (1989) sobre “estranhamento familiar”. Conforme argumenta o autor, em um trabalho de pesquisa desenvolvido em um ambiente familiar deve haver o distanciamento do que é familiar e a aproximação com o que se parece estranho aos nossos olhos, para que se consiga fazer um trabalho de observação cuidadoso. O principal ponto desse trabalho cuidadoso está em analisar o contexto observável pelo ponto de vista dos partícipes envolvidos. Enfatiza-se que, para tal observação, o pesquisador ou pesquisadora deve partir dos seguintes questionamentos: o que está acontecendo aqui? O que isso significa para os atores envolvidos? Que interpretação pode ser construída?

Há uma maleabilidade dentro da pesquisa etnográfica que permite o levantamento de um aglomerado de questões, que podem mudar durante o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, a depender de seu movimento, dos participantes e dos dados apresentados.

Na pesquisa que desenvolvi, a etnografia orientou o meu modo de ver e analisar os aspectos da educação, no que se refere à escolarização de alunos imigrantes, interpretando os significados que me foram dados pelos sujeitos da pesquisa, nesse caso, duas professoras da disciplina de Língua Portuguesa e uma aluna venezuelana. Nesse contexto de multilinguismo, a etnografia permitiu compreender aspectos de língua, cultura e identidade, não apenas da participante foco deste estudo, a estudante venezuelana Lis, mas, ao olhar para a trajetória de socialização de Lis, aspectos sobre identificação dos demais sujeitos coparticipantes da trajetória de Lis emergiram. Pela convivência dentro da escola, especificamente na sala de aula, foram geradas informações que, ao passarem por uma contextualização social, mostram que os sentidos locais não dizem respeito somente a dimensões daquele cenário, mas também a outros contextos múltiplos. Observando Lis inserida naquela sala de aula, pude refletir sobre os possíveis estranhamentos por parte dessa aluna, diante de um espaço que não a acolhe em sua diferença.

Seguindo as linhas gerais do método etnográfico, buscou-se observar dentro da sala de aula, por meio da recolha do maior número de informações possíveis, os significados que a presença de Lis acarretava para aquele ambiente. Em suma, o que sua presença significava para os atores envolvidos naquele contexto de ensino, centrando-se no principal ponto analítico da etnografia da linguagem, que é a interação. Isso considerando a importância dada aos vários discursos proeminentes daquele espaço, porque nesses discursos poderiam estar a resposta para o questionamento do que está acontecendo no aqui e agora (ERICKSON, 1989), já que esses discursos não denunciam apenas aspectos institucionais escolares, como as políticas de ensino e linguística vigentes na sala de aula, mas, ainda, toda a pressão social sofrida por estudantes e professores dentro desse espaço.

Na sequência, sigamos com a descrição dos aspectos contextuais que envolvem a pesquisa.

3.2 O lócus da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Dourados – MS. Essa escola oferece a Educação Básica nos níveis infantil pré-escolar e ensino fundamental I e II, nos períodos matutino e vespertino. Ela também costuma desenvolver projetos pedagógicos no decorrer do ano letivo. A instituição conta com diretora e vice-diretora, três coordenadores pedagógicos, cinquenta e cinco professores formados em suas respectivas áreas e lotados conforme sua habilitação, três funcionários do administrativo e vinte funcionários que formam o apoio administrativo, como os que desempenham as funções de manutenção e serviços gerais. A escola encontra-se localizada em um bairro periférico, foi fundada no ano 1990 e atende ao total aproximado de 960 alunos, oriundos das adjacências em que está situada, estando próxima de uma escola da rede estadual de ensino, que ajuda a comportar os estudantes da região.

Dividida em seis blocos, a escola comporta dezessete salas de aula pequenas e sem ar-condicionado, em uma região do país em que a temperatura ultrapassa facilmente os trinta graus, biblioteca, laboratório de informática, uma sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, quadra de esportes coberta. Possui, ainda, auditório, almoxarifado, cozinha, banheiros com acessibilidade para os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, pátio descoberto, secretaria,

sala da direção e coordenação, sala dos professores e área verde. A escola não possui laboratório de ciências nem sala de leitura. O laboratório de informática dispõe de dezenove computadores para o uso dos alunos. Há na escola internet banda larga e equipamentos de televisão, projetor multimídia, copiadora, impressora, antena parabólica e aparelho de som. A pintura da escola está desgastada, o que torna as salas de aulas menos aconchegantes, apagadas, bem diferentes dos espaços coloridos e decorados de forma lúdica que costumam ser os espaços que recebem alunos da faixa etária atendida pela escola. O horário das aulas é das 07h às 11h25min, no período matutino, e das 13h às 17h25min, no período vespertino, com um intervalo de 15 minutos.

No ano de 2019, divididas entre os períodos matutino e vespertino, a escola tinha seis turmas de educação infantil pré-escolar, com uma média de vinte alunos por turma; quatro turmas de 1º ano, com uma média de 21 alunos por turma; quatro turmas de 2º ano, com uma média de 23 alunos por turma; quatro turmas de 3º ano, com uma média de 25 alunos por turma; três turmas de 4º ano, com uma média de 28 alunos por turma; quatro turmas de 5º ano, com uma média de 22 alunos por turma; três turmas de 6º ano, com uma média de 36 alunos por turma; três turmas de 7º ano, com uma média de 30 alunos por turma; duas turmas de 8º ano, com uma média de 34 alunos por turma; uma turma de 9º ano, com 27 alunos.

No atendimento educacional especializado, eram duas turmas com 10 alunos cada; e nas salas de atividades complementares, três turmas com uma média de 21 alunos cada, encaixadas dentro de um projeto de iniciação musical, desenvolvido por uma banda musical formada pela escola. Nesse projeto, desenvolvido em dois dias semanais no período vespertino, após o término das aulas regulares, os alunos aprendiam a tocar instrumentos musicais.

A região em que a escola está situada concentra um número considerável de venezuelanos, que, ao viverem no local, buscam-na para darem sequência ou iniciar seus estudos. Ainda, em menor concentração, vivem por ali também alguns haitianos que, como os venezuelanos, procuram essa escola para estudarem.

No primeiro bimestre do ano letivo de 2019, quando a pesquisa começou a ser desenvolvida na escola, a instituição contava com a presença de sete alunos estrangeiros, distribuídos entre os turnos, sendo cinco venezuelanos e dois paraguaios. No decorrer do ano letivo, houve a ampliação desse número, elevando o total para dezessete alunos estrangeiros, dentre eles venezuelanos, haitianos e paraguaios,

distribuídos entre os turnos e as turmas, sendo que somente as turmas de 6º, 8º e 9º ano não receberam alunos estrangeiros em 2019.

Temos, assim, exposta a interculturalidade existente nesse ambiente de ensino e, junto a isso, toda a complexidade que esse fato designa a essa instituição, que passa a ser a responsável pelo acolhimento desse público diverso em sua própria diversidade, já que cada um desses alunos possui história de vida e trajetória própria, apesar de compartilharem da mesma condição, que é a de ter tido que se deslocar de seu local de origem e ter que aprender a ser dentro de um novo contexto sociocultural.

Essas eram as circunstâncias do lócus desta pesquisa no ano de 2019, quando adentrei esse espaço de forma cuidadosa, procurando manter boas relações com os sujeitos pertencentes a ele. Foi sob os muros dessa escola que pude notar, registrar, questionar o que acontecia no aqui e agora daquele ambiente de ensino e relacionar a prática observada com a teoria lida, em busca de respostas para o fenômeno visto.

A seguir, são apresentadas informações mais detalhadas sobre os participantes da pesquisa: a aluna Lis e suas professoras de Língua Portuguesa.

3.3 Os participantes da pesquisa

3.3.1 Quem é Lis?

Lis é uma menina refugiada venezuelana de dez anos de idade, que chegou à cidade de Dourados, MS, em março de 2019, falando apenas o espanhol, vinda do município de Boa Vista, RR, em uma das fases da Operação Acolhida, juntamente com sua família, que são o pai, a mãe e dois irmãos mais novos. A família deixou o estado de Bolívar, Venezuela, onde vivia, no final do ano de 2018 e ficou cerca de dois meses em um abrigo da Operação Acolhida em Boa Vista, até o deslocamento para Dourados. Em Dourados, Lis reencontrou familiares que haviam se deslocado para a cidade meses antes pelo mesmo processo, via Operação Acolhida, que são tia, tio e primos. Todos passaram a viver juntos na mesma residência, no bairro em que está localizada a escola em que esta pesquisa foi desenvolvida. Da mesma forma que o tio, o pai de Lis tornou-se funcionário de uma empresa de carnes instalada no município, e a mãe, funcionária doméstica em uma residência. Assim, em casa, Lis e os irmãos, na ausência dos pais, ficavam sob os cuidados da tia.

Os pais de Lis são alfabetizados. Isso ficou claro de início, no momento da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, escrito em espanhol, com o pedido de consentimento para a estudante participar da pesquisa. Eles fizeram a leitura, a compreensão e o preenchimento correto das informações pedidas no documento, todavia, não é sabido o nível de instrução dessas pessoas, não se sabe até que ano cursaram e se possuem formação em alguma área.

Já Lis frequentava a escola na Venezuela no ano de seu deslocamento para o Brasil, vindo a deixar a escola no decorrer do ano letivo devido ao agravamento da crise enfrentada pela Venezuela. Lá a aluna estudava desde os seis anos. O ensino na Venezuela é dividido por níveis, sendo três níveis, com três ciclos cada. O primeiro nível é a educação pré-escolar; o segundo, a educação básica (1º ao 9º ano); e o terceiro é a educação média. Antes de vir para o Brasil, Lis cursava o segundo ciclo do segundo nível, que compreende do 4º ao 6º ano, estando no quinto *grado* da educação primária, o que corresponde ao quinto ano no Brasil. A grade curricular do segundo ciclo tem como disciplinas: o Espanhol e sua Literatura, Estudos Sociais, Matemática, Ciências da Natureza e Educação para a Saúde. Em Dourados, Lis foi matriculada na escola municipal em questão de dez dias após sua chegada ao município. Já seus irmãos foram matriculados na escola estadual aqui citada, situada na mesma região da escola em que Lis foi matriculada.

Lis passa, então, a integrar o grupo de alunos de uma turma de 5º ano do ensino fundamental I, no período vespertino, com os seus primeiros momentos na sala de aula sendo marcados por sua expressão assustada, ao não entender o que as professoras queriam dizer a ela. Esse momento é representativo do sentimento de insegurança e medo por parte de Lis, ao perceber que as diferenças que a envolvem não seriam atenuadas, pois naquele espaço elas se faziam ainda mais evidentes (BAUMAN, 2005).

É nesse contexto que essa menina passa a ter contato com a língua portuguesa na escola, sendo nesse ambiente seus momentos de maior contato com o português. Em seu núcleo familiar, a língua em uso era o espanhol, com o idioma português, que a mãe e o pai entendiam muito pouco, sendo usado nos momentos de auxílio das realizações das tarefas dos filhos, como expôs Lis em uma entrevista feita com ela no transcorrer da pesquisa.

Apresentada Lis, o sujeito foco deste estudo, por ter a sua trajetória escolar analisada, sigamos com a apresentação das outras participantes: as professoras.

3.3.2 As professoras

O acompanhamento de Lis na sala de aula se deu nas disciplinas de Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II, que, como já especificado anteriormente em nota de rodapé, é a forma como o componente curricular Língua Portuguesa é dividido pela rede municipal de ensino, sendo essas disciplinas ministradas por professoras distintas. Ambas as professoras possuem experiência de mais de dez anos de docência, são residentes na cidade de Dourados e formadas por uma universidade local.

A professora de Língua Portuguesa I possui a formação de pedagoga, é efetiva da rede municipal de ensino de Dourados e da rede de ensino municipal de Fátima do Sul, município localizado a 42 quilômetros de Dourados. A distância entre essas cidades é percorrida, de carro, em um tempo estimado de 40 minutos. No período matutino, ela ministra aulas em Fátima do Sul, em uma turma de 5º ano; e no período vespertino, em Dourados, na turma de 5º ano aqui já mencionada. Como pedagoga, ela é responsável, ainda, pelos outros componentes curriculares que são: História, Matemática, Ciências e Geografia.

A professora de Língua Portuguesa II é formada em Letras/Inglês, é efetiva na rede estadual de ensino, onde ministra a disciplina Língua Portuguesa em turmas de 6º e 7º anos, e é contratada na rede municipal de ensino de Dourados. No período matutino, exerce a função docente na escola do estado, e no vespertino, na escola do município. Vale dizer que na rede estadual de ensino não há a divisão Língua Portuguesa I e II, sendo essa divisão uma particularidade da rede municipal de ensino.

Essas professoras, em 2019, não estavam vinculadas a nenhum projeto de pesquisa e não relataram terem participado em anos anteriores. Quanto à participação em cursos de formação continuada, disseram já terem participado de alguns, mas destacaram a sobrecarga e o cansaço de terem que trabalhar ao longo da semana e aos finais de semanas participarem de formação.

As redes de ensino estadual e municipal oferecem todos os anos um quantitativo de cursos formativos em cada semestre. No primeiro semestre de 2019, a Secretaria de Educação de Dourados criou uma plataforma *on-line* para a formação dos professores. O intuito dessa plataforma é facilitar o processo de formação continuada docente. Esse trabalho iniciou-se com a oferta de duas formações no primeiro semestre e duas no segundo semestre. Vale destacar que elas não contemplaram de imediato a temática da

migração dentro das escolas, o que gerou muitas queixas por parte da direção e dos professores, fato observado desde minha primeira visita feita à escola.

Como se nota, naquele momento, os professores e as escolas necessitavam de uma formação que lhes direcionasse no acolhimento dos alunos imigrantes, no entanto, a rede de ensino preferiu priorizar nas formações elementos do currículo referentes à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esses tópicos são entendidos aqui como importantes para a formação dos professores, mas poderiam, naquele momento, terem a atenção dividida com os aspectos que envolvem as migrações dentro das escolas, pois essa era a maior queixa dos professores daquela escola.

Em torno disso giravam todas as preocupações dos professores, que, por não terem sido preparados para o acolhimento e para a prática pedagógica com aquelas crianças, viram-se perdidos e, por vezes, relutantes na condução das aulas nesse novo contexto. Situação essa que se estendia desde anos anteriores, quando o fluxo de migrantes passou a ser mais intenso no município e a refletir na escola.

Nos últimos cinco anos, o número de professores inscritos nos cursos de formação ofertados pela Secretaria de Educação municipal tem subido consideravelmente. Isso ocorre pelo fato de que a partir desse período as contratações de professores no município passaram a ser via processo seletivo, o que não ocorria antes, já que as vagas dos contratados eram ocupadas por indicação. O professor entrava na escola e todo início de ano a direção sinalizava a permanência ou não do profissional na escola. Com o processo seletivo, as formações a cada ano vêm assumindo relevância como item de pontuação dentro do processo seletivo, o que tem feito os professores procurarem por elas cada vez mais.

A professora de Língua Portuguesa II, como contratada, vivencia esse ritual do processo seletivo todo início de ano. Essa docente faz parte do grupo daqueles que começam o ano com a angústia de não saberem se serão contratados ou não, se preservarão seu emprego e conseguirão manter a sua renda. Esses aspectos são abordados neste texto porque, ao interferirem na condição emocional do professor, refletem no ambiente de ensino, afetando diretamente o aluno. Por isso, esse entorno, que circunda todas as relações, tem sempre que ser posto em pauta, para que seja compreendida, da forma mais clara possível, os motivos das ocorrências surgidas dentro dos contextos específicos.

Assume relevância, nesta pesquisa, o fato de as aulas de Língua Portuguesa serem ministradas por professoras formadas em cursos diferentes: Pedagogia e

Letras/Inglês. Isso porque essa questão nos remete a um aspecto muito importante dentro dessa circunstância, que é a falta de diálogo entre esses cursos. É sabido que questões referentes à linguagem são pouco abordadas no currículo de Pedagogia, mas os pedagogos são incumbidos de ensinarem a língua, de desenvolverem nos estudantes as habilidades da modalidade padrão da língua aprendida na escola. Nesse curso, o letramento até é mais discutido que no curso de Letras, no entanto, há pouca reflexão sobre os aspectos linguísticos que cercam o letramento. Já o currículo de Letras tem contemplado pouco o letramento. Muito se discute sobre as teorias linguísticas e literárias, e a questão do letramento acaba ficando para segundo plano em algumas grades curriculares. Ainda, na condição de licenciatura específica, o curso de Letras apresenta muitas lacunas de formação voltadas para as disciplinas pedagógicas, tão importantes dentro do processo de ensino.

Esse *deficit* na formação do educador que trabalha com a língua é implicante para o ensino por impossibilitar que o processo de aprendizagem do aluno ocorra pela apropriação de práticas sociais reais de uso da leitura e da escrita, que se dê em uma perspectiva de letramento. Apontar a inexistência de diálogo entre os cursos de Pedagogia e Letras, formações das duas professoras que ministram a mesma disciplina, que trabalham com o mesmo componente curricular, a Língua Portuguesa, põe em evidência o papel das universidades enquanto instituições formadoras. Isso porque uma proposta curricular interdisciplinar entre os cursos de Pedagogia e Letras poderia propiciar a compreensão do conhecimento de forma integrada, no que tange aos aspectos da linguagem/letramento, levando essas professoras a terem uma percepção ampla da realidade do contexto de ensino em que estavam inseridas. Por adquirirem o conhecimento formal de modo fragmentado, fica muito difícil para essas professoras resolverem problemas que ultrapassem os limites de suas formações na administração de uma mesma disciplina (FAZENDA, 2000). O ideal seria o diálogo entre os implicados nesse processo educativo.

Carlinda Leite, em seu livro intitulado *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português* (2002), ao teorizar sobre currículo, alega que ele deve constituir-se em torno dos problemas reais de escolas, professores, alunos e sociedade. Coloquemos em pauta, então, a qualidade da formação que as universidades de Dourados têm oferecido aos acadêmicos das licenciaturas, mais especificamente aos acadêmicos dos cursos de Letras, questionando-nos se essas universidades estão preparando o professor de Língua Portuguesa para o trabalho em contextos

multiculturais e sociolinguísticos complexos. As prioridades que têm regido a finalidade educacional dos cursos de Letras precisam ser pensadas e avaliadas, para que se veja se estão em consonância com o público a que se destinam, ou seja, com a realidade vivenciada pela escola, com os sujeitos que dela fazem parte.

Feitas as apresentações de Lis e das professoras, como pesquisadora e participante desta pesquisa, faz-se jus a minha apresentação: sou professora na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, possuo graduação em Letras/Espanhol e, assim como as professoras colaboradoras da pesquisa, sou formada por uma universidade local. Não sou fluente na língua espanhola, mas possuo conhecimentos e certo grau de referências linguísticas sobre ela, que propiciaram a proposta de ação interventiva por meio do diálogo com a estudante Lis, como parte do percurso metodológico deste estudo.

Na sequência, têm-se a descrição de como se deu a entrada na escola.

3.4 O início

Esta pesquisa teve início depois de uma conversa informal com a diretora da escola lócus desta investigação. Cheguei a essa escola a partir de outra pesquisa que estava sendo desenvolvida por uma acadêmica da UFGD, em outra escola municipal, onde o diretor é esposo da diretora em questão. Essa acadêmica, assim como eu, é integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade (GELT), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ao compartilhar, nas reuniões do grupo de estudos, relatos acerca de sua pesquisa de campo e da situação enfrentada pelas escolas do município com relação à chegada desses estudantes imigrantes, citando, inclusive, a escola em que minha pesquisa foi realizada, como um caso em que os professores e a diretora buscavam orientação, foi despertada minha curiosidade acadêmica e o desejo de produzir alguma inteligibilidade sobre aquela situação. Assim, partindo do anseio de compreensão das relações entre práticas sociais e linguísticas emergentes pela chegada desses imigrantes naquela escola, entrei em contato com a diretora da escola para me apresentar e conversar sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho investigativo acerca dessa questão ali, posto que tinha como foco de estudo a temática da migração na educação de Dourados.

Estive por duas vezes na escola para me apresentar e obter informações preliminares sobre a escola e o contexto em questão. Na primeira vez, em minha

conversa com a diretora, fiquei sabendo do quantitativo de alunos imigrantes matriculados, que eram os cinco venezuelanos e os dois paraguaios já mencionados. Soube, ainda, que três alunos venezuelanos estavam em processo de finalização da matrícula, que dependia apenas de alguns dados documentais para ser efetivada, e que a escola vinha encontrando muita dificuldade para acolher esses alunos. Conforme a diretora, a língua vinha sendo uma das principais barreiras para a integração dos alunos imigrantes na escola, pois não havia funcionários qualificados, falantes de espanhol, para prestar acolhimento linguístico a esses estudantes e seus familiares. Nem no corpo administrativo da escola e nem no corpo docente da instituição, havia pessoas com conhecimento linguístico acerca da língua espanhola, o que agravava mais a situação, pois os professores seriam os responsáveis pelo ensino-aprendizagem desses alunos.

Em relato, a diretora expôs que as escolas pertencentes à rede de ensino municipal vivenciavam momentos de muita angústia diante da indiferença que o poder público estava denotando para com a questão das migrações dentro das escolas. Ouvi da diretora que cada vez que um aluno imigrante era matriculado nas escolas municipais, a direção enviava um ofício informativo sobre a entrada desse aluno na escola para a Secretaria de Educação, no entanto, não recebia nenhum retorno, nenhuma resposta com direcionamentos acerca de como proceder na acolhida desses alunos. Nas palavras da diretora, a sensação era de total abandono, pois a orientação era a de que as escolas tinham como obrigação aceitar os alunos imigrantes. Todavia, isso estava sendo feito sem os subsídios necessários para sua integração, diante da falta, por parte da Secretaria de Educação, de apresentação de ações que pudessem servir de suporte para escola e professores desenvolverem o trabalho que lhes cabe quanto ao oferecimento da educação formal a esses indivíduos.

Como medidas emergenciais, a diretora citou a presença de uma pessoa qualificada na secretaria escolar para manter a comunicação com os pais na resolução dos assuntos burocráticos que envolvem o ato da matrícula. Essa questão, segundo a diretora, vinha implicando alguns transtornos para a escola, como a definição do ano escolar em que o aluno deveria ser matriculado. Por serem os responsáveis dos alunos e os funcionários da escola falantes de línguas diferentes, existia muita dificuldade na comunicação, o que gerava um grande estresse para ambas as partes e uma indefinição na situação do aluno. As escolas não tinham recebido nenhuma informação acerca do funcionamento do sistema de ensino venezuelano, até mesmo para fins comparativos de

equivalência de ano escolar, e não havia, por parte da Secretaria de Educação, nenhuma alternativa para saber o grau de conhecimento do aluno.

Outro ponto levantado pela diretora como essencial foi a formação dos professores acerca de políticas de acolhimento, ou até mesmo aprendizagem do espanhol, o que, até aquele instante, meados do primeiro bimestre do ano letivo, não tinha acontecido, e, ainda, algum envio de material pedagógico que pudesse orientar os professores na elaboração de seus planejamentos. Com o ano letivo em curso, o básico ainda não havia sido oferecido para as escolas e os professores, no que tange à presença dos alunos imigrantes nas escolas. Essa ineficiência na educação do município, retratada na fala da diretora, dentre outras coisas, esbarra na falta de análise técnica da Secretaria de Administração do município. Não havia, naquele momento, o desenvolvimento de ações integradas entre ambas as secretarias, de administração e de educação, para as demandas das escolas com os estudantes imigrantes.

Nessa primeira estada na escola, conheci a realidade dessa instituição escolar pela voz da gestora. Ficou combinado, então, que a coordenação faria um levantamento dos alunos imigrantes matriculados, com informações como nacionalidade, ano em que estavam matriculados, turno e idade, para que eu pudesse analisar os casos e propor o acompanhamento de um ou dois ao longo do ano, uma vez que a diretora tinha autorizado minha entrada na escola para pesquisa de campo.

Em meu retorno à escola, a diretora me apresentou o levantamento feito pela coordenadora e me contou um pouco sobre a trajetória de cada aluno ali. Assim, cheguei ao caso de Lis, que, como já dito no capítulo introdutório, estava recém-inserida na instituição, era venezuelana, e a escola vinha enfrentando problemas com a sua adaptação na sala de aula. Denotei interesse pelo caso de Lis. A diretora então me apresentou a professora de Língua Portuguesa I de Lis, que era a que estava em sala na data. A professora me trouxe mais informações sobre Lis na sala de aula, caracterizando-a como uma aluna muito fechada, que chorava muito na sala e com a qual a professora vinha encontrando muita dificuldade de trabalhar por não possuir conhecimento linguístico sobre o espanhol, sendo essa dificuldade alargada pela falta de formação. Em suas palavras, a Secretaria de Educação estava apenas inserido os alunos imigrantes nas escolas, e a responsabilidade para com esses alunos havia ficado apenas para a escola e os professores, que tinham que se desdobrar para acolhê-los nas instituições escolares.

Sob esse contexto, teve início a pesquisa etnográfica desenvolvida, que visou mostrar a trajetória de socialização e os aspectos norteadores do letramento da aluna venezuelana Lis, nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola pública de Dourados – MS. Fui levada a discutir, a partir do caso dessa aluna, as relações interculturais estabelecidas na sala de aula com a questão das migrações atuais, tão dependentes do que Maher (2007) chama de educação do entorno, para que haja o respeito às diferenças linguísticas e culturais existentes na sala de aula. Assim, fui direcionada também a refletir sobre o cenário sociolinguístico instaurado na sala de aula com a presença dos sujeitos que vivem entre línguas. Levada a debater, ainda, as relações interpessoais estabelecidas na sala de aula entre a aluna imigrante, seus professores e seus colegas de classe, devido à possibilidade existente nessa situação, de a aluna imigrante experienciar momentos de exclusão e discriminação.

Essa possibilidade de exclusão e discriminação dentro da relação aluna-professores-colegas de classe está associada a alguns princípios, como a não redefinição da proposta de ensino que é oferecida nas escolas a todos os alunos, com uma pedagogia didático-metodológica alternativa, adequada às necessidades dos alunos imigrantes, como Lis. O ensino-aprendizagem dos alunos imigrantes é dependente desse olhar diferenciado para as suas subjetividades, e este estudo tem como intuito contribuir para a legitimação de atos de fala direcionados a esse propósito.

3.5 Procedimentos de geração de dados

Os dados desta pesquisa foram gerados em dez meses de trabalho de campo (março/dezembro de 2019), realizado duas vezes por semana, em uma sala de aula de quinto ano do ensino fundamental I, por meio dos seguintes procedimentos: observação das práticas interacionais na sala de aula; anotações de campo transformadas posteriormente em diário da pesquisadora; entrevistas com os participantes da pesquisa; gravações em vídeo de uma proposta interventiva; transcrições. Durante o ano letivo de 2019, acompanhei 56 aulas de Língua Portuguesa I e 41 aulas de Língua Portuguesa II, sendo cada aula de 50 minutos, o que resultou o total de 4.850 minutos em sala de aula. As aulas de Língua Portuguesa I foram acompanhadas sempre às terças-feiras, nos segundo e terceiro tempos (2^a e 3^a aulas); já as de Língua Portuguesa II, sempre às quartas-feiras, nos dois últimos tempos (4^a e 5^a aulas).

O registro das informações surgidas naquele espaço, oriundas das interações ali observadas, ocorreu em forma de anotações que, posteriormente, foram elaboradas em diário de campo, o qual se tornou o recurso fundamental da análise. Esse processo passou por algumas fases. No início, ainda com pouca relação com os participantes no campo e com receio de perder informações relevantes para a minha pesquisa, comecei a anotar tudo que ocorria na sala de aula. Os fatos aconteciam, eu tratava logo de anotá-los. No transcorrer dos dias, percebi que aquela minha atitude gerava certo constrangimento para as professoras, que pareciam não se sentir à vontade com minhas anotações, conseqüentemente, passei a me sentir constrangida também em fazê-las. A partir disso, comecei a fazer as anotações apenas quando as professoras se viravam para escrever o conteúdo no quadro ou saiam da sala por algum motivo. Essa ação não diminuiu meu constrangimento, contrariamente, causou a mim e, certamente, às professoras mais constrangimentos.

Assim, resolvi apelar para minha memória deixando para fazer as anotações em casa, mas não fiquei satisfeita com o resultado, porque muitos detalhes se perdiam no transcorrer desse tempo. Cheguei, então, à conclusão de que para manter o mínimo de discricção naquele espaço, minhas anotações tinham que ser feitas de forma sucinta e o mais rápido possível, para diminuir um pouco o incômodo que a minha presença causava aos sujeitos pertencentes àquele local, afinal, eu era uma estranha ali dentro. Como esses registros são oriundos da prática observacional na sala de aula, a observação da trajetória de socialização de Lis surge nesse contexto como um recurso metodológico capaz de dar visibilidade para o modo como os sujeitos são socializados, emergindo como tipos de pessoas dentro dos contextos específicos, no caso em questão, na sala de aula.

Referente à entrevista, foram realizadas duas: uma com as professoras e outra com Lis. Elas aconteceram no final do ano letivo (dezembro) e se caracterizam como entrevistas semiestruturadas. Como argumenta Martino (2018, p. 115), esse tipo de entrevista “não perde o foco, mas abre espaço para o entrevistado acrescentar elementos que não estavam previamente definidos”. Logicamente, deve haver por parte do entrevistador o cuidado de não deixar que a conversa se disperse, mas, ao possibilitar ao entrevistado desenvolver ideias, faz com que as informações se tornem ainda mais ricas.

A entrevista com as professoras durou cerca de 20 minutos, foi realizada com as duas ao mesmo tempo, em um dia um tanto tumultuado, que foi o dia em que elas estavam aplicando uma prova para alunos que não a haviam feito no transcorrer do

bimestre. Elas deram a prova juntas na mesma sala. Dessa forma, a entrevista teve que ser feita em sala, com os alunos ali fazendo as provas.

Isso ocorreu porque as professoras sempre buscaram adiar esse momento, sinalizando o desejo de não conceder a entrevista, apesar de terem concordado previamente no momento de minha entrada no campo. Devido ao dia atípico por causa da atenção que as professoras tinham que dar para os alunos que necessitavam fazer a prova, as coisas não aconteceram como planejado e, assim, algumas perguntas do roteiro preparadas previamente acabaram não sendo feitas e a nossa conversa acabou sendo guiada por oito perguntas, que foram:

- O que significou para as senhoras terem essa aluna em sua turma este ano?
- Foi dito que o poder público, representado pela Secretaria de Educação, não ofereceu nenhum recurso que ajudasse no planejamento pedagógico do professor para a condução das atividades de ensino das crianças que vieram de outros países. Sob o ponto de vista das senhoras, como isso influenciou sua prática docente e a aprendizagem da estudante?
- As senhoras acham que atividades de reforço, a serem realizadas desde a entrada dessas crianças na escola, ajudariam nesse processo? Fazer um levantamento dos alunos que estão matriculados na escola e já propor um reforço ou então trabalhar junto com o planejamento da professora?
- Sobre a questão linguística, considerando os desafios enfrentados, o que as senhoras destacam na experiência de terem conduzido aulas de Língua Portuguesa para uma aluna imigrante, falante de outra língua?
- A presença de Lis impôs a interculturalidade na sala de aula. Pedagogicamente, como percebem essa questão? Foi possível realizar um diálogo com a disciplina? Aproveitar algum conhecimento da aluna, relacionando-o com o conteúdo curricular como forma de integrar a aluna ao grupo?
- As senhoras perceberam algum processo discriminatório com relação à aluna por parte dos demais colegas? Se sim, como o perceberam?
- Como as senhoras caracterizam o perfil da estudante?
- Ela tem condições de ir para o sexto ano? Se sim ou se não, por quê?

A entrevista com Lis não ocorreu na escola; eu tive que me deslocar até a sua casa, que, como dito anteriormente, fica nas proximidades. Em sua casa, Lis brincava com um dos primos e foi difícil convencê-la a deixar a brincadeira e conversar comigo.

A conversa foi registrada com o gravador do celular. Em outras ocasiões, na sala de aula, Lis já havia demonstrado incômodo com a gravação das aulas, o que me levou a interromper essa prática e me concentrar nas anotações. A entrevista com Lis durou cerca de 15 minutos, e as perguntas feitas a ela foram:

- Lá na Venezuela você estudava, né? O que você achava da escola lá?
- Por que era divertido? Você conseguia fazer as atividades?
- Que tipo de atividades?
- A professora passava exercícios como a professora aqui do Brasil e você respondia?
- Você gostava de ir para a escola lá?
- E aqui no Brasil? O que você achou da escola quando você entrou aqui no Brasil?
- Como eram os professores lá? Os professores lá eram como aqui no Brasil?
- Você tinha muitas atividades? Você escrevia bastante?
- Você conseguia fazer as tarefas que a professora passava?
- Você conseguia fazer mais do que aqui no Brasil?
- E lá na Venezuela, como que era você com seus colegas?
- Como você vê a sua relação com os colegas na sala de aula aqui no Brasil?
- Você acha que seus colegas brasileiros acham legal ter uma colega venezuelana na sala?
- Quando eu estava na sala, eu percebia que você não conseguia fazer as atividades. Por que você não conseguia?
- Tem alguma coisa que você acha que poderia ter sido feito para você ter compreendido melhor o português na sala de aula? Alguma coisa que a professora poderia ter feito, a escola?
- Tem alguém da sua casa que sabe falar português?
- E quando você tem tarefa, quem te ajuda a fazer?
- Você gostou de falar e aprender português?
- No ano que vem, o que você queria que tivesse na escola, que você acha que poderia ajudar tanto você como seus colegas que vieram da Venezuela?

Mediante essa conversa orientada, que é o que a entrevista como recurso metodológico em um trabalho investigativo representa (MARTINO, 2018), buscou-se informações sobre os objetivos deste estudo, que estão ligados a opiniões, vivências e

experiências dos sujeitos desta pesquisa. Informações estas a respeito da situação vivida por esses sujeitos dentro daquele contexto de ensino; sobre como as migrações têm refletido na educação de Dourados e sobre os sentidos que essa temática tem acarretado à escola, aos professores e ao aluno imigrante.

Como recurso metodológico, acrescenta-se aos já discorridos a gravação em vídeo de uma intervenção didática que se fez necessária no transcorrer da pesquisa. Essa atividade interventiva aconteceu somente na disciplina de Língua Portuguesa I. Isso porque a professora mostrou-se mais receptiva para a prática. A atividade foi desenvolvida duas vezes na escola, em dias diferentes, ocupando o espaço de duas aulas de cinquenta minutos, nas duas vezes que foi realizada. Trata-se de uma atividade voltada para o acolhimento linguístico por meio do uso e da valorização das práticas translíngues dentro da sala de aula, alicerçada em uma perspectiva decolonial linguística (MIGNOLO, 2003), composta por várias dinâmicas (música, jogos de palavras, soletração), todas explorando a língua espanhola em acolhimento a Lis. Essa atividade envolveu a todos os alunos. A professora esteve todo o tempo presente na sala como espectadora, por vontade própria, já que lhe foi sinalizado que poderia participar. A gravação em vídeo possibilitou retomar várias vezes esse momento e analisar de forma esmiuçada detalhes que certamente teriam se perdido se a atividade não tivesse sido registrada dessa forma.

A descrição da intervenção será apresentada mais adiante, sendo importante destacar agora a relevância do recurso da gravação em vídeo para a coleta dos dados. Na pesquisa, utilizou-se como método para geração de dados, além de minhas anotações de campo geradas pela observação participante: a) gravação em áudio de algumas aulas que acabaram não sendo utilizadas por conta da qualidade dos áudios; b) gravação em áudio das entrevistas e suas transcrições; c) gravação em vídeo das intervenções realizadas. Foi sob esses aspectos que os dados em análise no capítulo 5 foram gerados neste trabalho etnográfico, buscando descrever o visível naquele contexto de ensino de forma densa.

3.6 Na sala de aula...

A chegada de Lis na sala de aula provocou muita curiosidade nos alunos e preocupações para as professoras, que passaram a se questionar como as aulas deveriam ser conduzidas em termos de conteúdo a ser dado e método, uma vez que não possuíam

conhecimento linguístico sobre a língua espanhola. Na sala de aula, Lis era uma aluna retraída, fechada em si mesmo, que não escondia a angústia de não entender o que era ensinado.

Assim como ocorrera com Lis, minha entrada na sala de aula provocou muitas especulações por parte dos alunos, a maioria referente ao que eu faria com Lis naquele ambiente. O acompanhamento de Lis nas aulas de Língua Portuguesa foi realizado com esta pesquisadora sentada ao seu lado, porque queria criar um vínculo com ela e ajudá-la nas tarefas diárias.

As aulas de Língua Portuguesa I e II se deram quase sempre da mesma forma: as professoras chegavam, pegavam o livro didático e a aula era dada a partir do planejamento do livro na forma de aula expositiva. Isso tornou as aulas muito repetitivas, porque raramente os alunos faziam atividades que não estavam no livro. Sendo a prática didático-pedagógica sempre a mesma, aquela turma era privada de novos desafios de aprendizagem.

As atividades rotineiras na sala de aula eram os exercícios de gramática, ditado e leitura, cobrados sempre em uma perspectiva avaliativa, por meio dos vistos representativos dos pontos positivos que os alunos se esforçavam todos os dias para tê-los em seus cadernos. Lis, tendo ainda pouca ou quase nenhuma familiaridade com o português, encontrava muitas dificuldades para realizar tais atividades. Da mesma forma, as professoras, como não falantes da língua espanhola, também encontravam muita dificuldade para orientar Lis e passar o conteúdo a ela.

Essa situação é representativa do desespero sentido pelas professoras e por Lis diante da situação que vivenciavam. Inserida nesse contexto, Lis vê as diferenças que a envolvem se aflorarem, pois ali ela passa a ser aquela que não conseguia se comunicar com suas professoras e colegas, a que não conseguia realizar as atividades, a que copiava do quadro muito devagar e a que tinha os conteúdos no caderno sempre pela metade, já que o tempo curto das aulas não permitia às professoras esperarem Lis terminar sua cópia.

A turma em que Lis estava, ao ser classificada como de nível B⁹ (que é quando na turma há um quantitativo de alunos repetentes) e comportar dois alunos com necessidades educacionais específicas, exigia muito das professoras. Lis, nessa

⁹ Turma de nível B são turmas com alunos com histórico de repetência. As turmas de nível A são turmas com alunos não repetentes. Essa divisão é uma prática usualmente seguida pelas escolas no estado de Mato Grosso do Sul.

circunstância, surge como uma sobrecarga a mais para essas docentes. Assim, fica cada vez mais difícil para ela ser inserida em práticas de letramento que dialogam com a sua condição de estudante imigrante naquele espaço de ensino.

Esse dado sobre a turma é relevante porque diz muito sobre alguns aspectos que, de forma direta ou indireta, vão interferir na socialização de Lis no espaço escolar. Nessa relação, temos, então, a barreira linguística como um empecilho para o desenvolvimento pleno de Lis na sala de aula.

Com a minha presença na sala, Lis passou a ter minha ajuda para resolver algumas atividades. Essa ação se dava sempre a partir do consentimento das professoras, após a tentativa de elas mesmas explicarem o conteúdo para Lis. A contextualização da atividade era feita a Lis em espanhol, e ela a reproduzia em português com a minha ajuda. No início, Lis mostrou-se fechada para mim também: eu lhe dirigia a palavra e ela não me respondia e, para não a constranger, eu não insistia. Com o tempo, Lis se tornou mais receptiva às minhas abordagens. Nem sempre me era permitido ajudá-la, todavia a minha participação acabou se restringindo a de apoio na execução das atividades gramaticais, posto que as professoras não me deram margem para outro tipo de atuação na sala de aula. Algo, digamos frustrante, porque só me restou reproduzir o trabalho que as professoras já desenvolviam na sala de aula, da maneira que conseguiam, obviamente, diante da situação. Nas aulas de Língua Portuguesa I era mais recorrente Lis receber minha ajuda; já nas de Língua Portuguesa II a professora era mais restritiva quanto a isso.

Outro ponto que ganha destaque na trajetória de Lis nas aulas de ambas as professoras é que elas, mesmo com uma aluna venezuelana na sala, nunca fizeram uma abordagem teórica da temática da migração nas aulas. Isso, de certo modo, silencia a presença de Lis naquele espaço.

No que concerne à relação aluna-alunos, além de ser vista como aquela que fala diferente, o que produzia muita curiosidade nos alunos, Lis também era vista por eles como a que não sabia os conteúdos ensinados. Assim, o ponto conflitante dessa relação assenta-se no fato de Lis não entender o português, com Lis sendo constantemente excluída pelos colegas das atividades em grupo, já que tê-la por perto significa não tirar notas tão boas.

Temos, assim, as concepções de letramento adotadas naquele contexto de ensino, refletindo ideologias, discursos e relações de poder existentes naquele espaço,

mostrando-nos que aquela sala de aula não dialogava com o multilinguismo presente nele.

Na sequência, apresenta-se a discussão teórica sobre letramento, socialização e identidade.

4. LETRAMENTO, SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE: ENTRE O ENSINAR, O APRENDER E O SER NA SALA DE AULA

Neste capítulo, discorre-se sobre o letramento como prática social, que é a abordagem que ancora esta pesquisa. Na seção 4.1, são discutidos alguns aspectos históricos do letramento e os pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento, vertente teórico-metodológica que levou à discussão do letramento para dentro dos contextos sociais, refutando as proposições de linhas investigativas que reduziram o letramento a efeitos cognitivos. Na seção 4.2, a discussão centra-se nos conceitos de socialização e identidade em uma perspectiva de construção social, em que os sujeitos são vistos como constituídos pelos discursos emergentes nas interações em contextos sociais específicos.

4.1 A abordagem social do letramento

O letramento, tradicionalmente, é associado à alfabetização. Assim, o conceito letramento foi entendido como o processo pelo qual se ensinava e se aprendia uma “outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24), pois, conforme os autores citados, isso se designa alfabetização. O domínio dessa tecnologia estaria condicionado ao acionamento de um conjunto de conhecimentos e mecanismos “relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24). Para ser considerado letrado, bastava o indivíduo desenvolver as habilidades dessa tecnologia. Sob essa acepção, o que é entendido como sendo letramento ganha *status* de habilidade universal, de forma totalmente alheia aos aspectos sócio-históricos que permeiam os usos da leitura e da escrita nos contextos sociais.

Tem-se, com isso, a sustentação das crenças dicotômicas, como oralidade/escrita, letrado/não letrado, alfabetizado/analfabeto, entre outras, todas promotoras de assimetrias. Para Kleiman (2005), letramento não é alfabetização, mas a inclui. Destarte, a autora diz que:

[...] letramento e alfabetização estão associados [...]. Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita, de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas

de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Desse modo, reduzir as práticas de letramento escolar à alfabetização é uma simplificação, já que o termo letramento traz consigo associações diferentes.

Soares (2003, p. 6) explica que, em meados dos anos 1980, de modo curioso, ocorreu em países distantes, tanto em aspecto geográfico como econômico e cultural, “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Assim, segundo a autora, tem-se, concomitantemente, a invenção “do letramento no Brasil, do *illettrism*, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*” (SOARES, 2003, p. 6). Soares aponta que, nos Estados Unidos, o termo *literacy* já constava no dicionário desde o século XIX, no entanto, foi também a partir da década de 1980 que o fenômeno letramento tornou-se foco de discussões nas áreas da educação e da linguagem no contexto norte-americano.

Delimitar o que é letramento não tem sido uma coisa fácil. Esse conceito é muito amplo, o que faz com que não haja uma definição fechada para o que venha a ser o letramento.

O termo letramento surge no Brasil como uma tradução do termo inglês *literacy*, designando a condição ou o estado do indivíduo que, ao aprender a ler e a escrever, “consegue fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2000, p. 36), ou seja, fazer os usos sociais da leitura e da escrita. Logo, o letramento se diferencia da alfabetização, que é tida como o processo formal de ensino da leitura e da escrita.

O uso do termo letramento para se distinguir da tradicional alfabetização, está atrelado à compreensão de que o não uso da linguagem codificada não impossibilita que os sujeitos façam uso da leitura e da escrita em algumas situações. Para Kleiman (2003), um exemplo dessa questão são os casos de crianças de certas classes sociais que são letradas mesmo antes de serem alfabetizadas. Apesar de essas crianças ainda não fazerem uso da leitura e da escrita, vivenciam práticas de letramento que as possibilitam relacionar a realidade com a função social da escrita. Assim, o surgimento do termo letramento “reflete certamente uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e escrita exigiram uma nova palavra para designá-la” (SOARES, 2000, p. 79).

No Brasil, sempre houve uma aproximação entre os conceitos alfabetização e letramento. Dessa maneira, as discussões envolvendo o letramento, mesmo no contexto atual, acabam se dando sempre arraigadas ao conceito de alfabetização, diferentemente de outros países, como a França e os Estados Unidos, que discutem o letramento dissociado da alfabetização (SOARES, 2003). Como explica Soares (2003, p. 8), “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”.

No âmbito do ensino-aprendizagem da língua, isso acaba sendo implicante. A alfabetização e o letramento são dois conceitos voltados para o domínio da escrita, porém, marcados pela distinção na forma como esse domínio ocorre. Isso acontece porque o caráter social em que o letramento se insere faz com que a apropriação da escrita não se resume a um simples processo de codificação e decodificação da língua, transformando essa apropriação em algo próprio, o que propicia ao sujeito “responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2000, p. 40).

Contrariamente, essa condição não é permitida aos sujeitos quando se concebe o letramento como uma habilidade universal. Isso porque, por essa concepção, o ensino da escrita se estabelece em torno das estruturas sintático-gramaticais linguísticas e no decifrar do código dos enunciados textuais, que, quando o aprendiz domina, desenvolve a capacidade cognitiva necessária, regente da lógica e da razão desse tipo de letramento.

Essa característica autossuficiente acarretada à escrita por essa noção de letramento tornou-se motivo de críticas e problematizações de muitos estudiosos. Isso fez com que surgisse uma nova vertente de estudo direcionada ao letramento, chamada de Novos Estudos do Letramento, denominação evidenciada por Gee (1991), como aponta Street (2003).

Essa mudança de foco foi observada nos estudos direcionados para o letramento que surgiram na América do Sul (Brasil), América do Norte (Estados Unidos) e Europa (Reino Unido) no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, os quais se mostravam voltados para as práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Assim, dentro dessa mudança de paradigma, muitos teóricos, por meio de seus estudos, têm contribuído com essa visão mais ampla de letramento como “prática social”, aliada a uma perspectiva “transcultural” (STREET, 2014, p. 17). É o caso dos estudos de Cole e Scribner (1981), que, ao sugerirem uma concepção psicológica, desenvolveram o conceito de “prática”; de Barton (1991), que defendeu “a combinação

de significados”, assim como “o uso continuado” dos conceitos “eventos de letramento e práticas de letramento”, os quais terão a definição discorrida mais adiante; de Grillo (1989), que, a partir do entendimento do letramento como um “tipo de prática comunicativa”, posicionou seu estudo no contexto mais abrangente “do estudo etnográfico e das práticas comunicativas” em distintos contextos socioculturais. Destaca-se, também, Heath (1983), que, em seus achados, buscou mostrar os modos pelos quais o letramento está ligado aos contextos culturais, fazendo uso dos métodos etnográficos, tal qual propôs Street (1984), ao desenvolver pesquisas sobre letramento com base no método etnográfico.

Houve, por parte desses estudiosos, a refutação das discussões teórico-metodológicas de investigações que reduziram o letramento a efeitos cognitivos ou que reforçavam a dicotomia entre fala e escrita.

Street (2014), ao criticar essas questões, buscando sobrepor a essas visões uma linha investigativa de natureza sociocultural e etnográfica, da mesma forma que fizeram os demais teóricos citados, propõe a identificação das diferenças existentes entre duas abordagens dadas ao letramento, para serem esclarecidas as concepções que as sustentam e que acarretam sentido ao letramento no contexto sociocultural. Essas abordagens são os distintos modelos autônomos e ideológicos do letramento, que surgem na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento.

Sobre o modelo autônomo, Street (2014) argumenta que:

O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências (STREET, 2014, p. 44).

Nos parâmetros desse modelo, os significados da leitura e da escrita estão em si, ou seja, na estrutura das palavras, na lógica interna do texto escrito. Há a descontextualização da escrita; sua interpretação não tem relação com seu contexto de produção. A consequência do letramento seria a ascensão econômica por meio do desenvolvimento cognitivo provocado pelo letramento e representado na capacidade de codificar e decodificar, um verdadeiro mito, segundo Street (2014). É uma perspectiva que valoriza o letramento escolar ante qualquer outra forma de letramento e associa-o ao desenvolvimento abstrato, que seria a “qualidade intrínseca da escrita” (KLEIMAN, 2003, p. 30).

Essa proposição permite separar analfabetos e alfabetizados, pressupõe a dicotomia entre escrita e oralidade, inculcando à escrita uma formalidade que não há na fala (KLEIMAN, 2003). Assim: “A escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que os interlocutores constroem e reconstróem, durante a interação” (KLEIMAN, 2003. p. 22).

Esse preceito afasta qualquer interferência sociocultural do uso da escrita e reforça a capacidade individual de sua aquisição. O código deve ser decifrado de forma eficiente, sem todas as heterogeneidades condizentes à fala. Essa visão está cristalizada não só na escola, mas na sociedade, pelos padrões socioculturais ideologicamente construídos nas relações de poder e firmados pelas estruturas sociais. Cria-se, assim, uma espécie de letramento dominante, “que deixa explícito que se trata de poder e de luta pela dominação, mais do que um processo natural da emergência do ‘melhor’ como padrão” (STREET; BAGNO, 2006, p. 472). Esse tipo de letramento coloca à margem as outras formas de letramento, reafirmando suas características, ocultando as questões de classe e de cultura que estão em sua base.

Uma alternativa para esse modelo visto como excludente está na visão de um letramento que considere a multiplicidade de letramentos. Essa proposta estaria no modelo ideológico do letramento. Sobre esse modelo, Street (2014) faz a seguinte colocação:

O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais (STREET, 2014. p. 44).

Nessa concepção, os significados e o uso do letramento devem ser considerados a partir de contextos sociais específicos; as suas práticas devem ser entendidas como estando sempre associadas a ideologias e relações de poder. Assim, todas as práticas de letramento têm um caráter social, cultural e ideológico, logo, a leitura e a escrita devem ser ponderadas dentro dos contextos em que são concebidas.

A escola, como uma agência de letramento, faz parte desse contexto (KLEIMAN, 2003). Por isso existem as práticas de letramento escolar, como outras múltiplas práticas de letramento praticadas em outros contextos, como no lar, na comunidade, na igreja etc. Desse modo, o letramento escolar é apenas mais uma forma

de letramento, em que a leitura e a escrita são configuradas de modo particular. Todavia, seria ingênuo pensar que:

[...] todos os letramentos têm o mesmo valor cultural e o mesmo significado social, uma vez que práticas culturais são sempre moldadas por forças como o mercado econômico, poder político, a manipulação midiática e até mesmo pelas concepções estreitas que predominam no sistema educacional (ZAMORA, 2019, p. 6, tradução nossa)¹⁰.

O modelo ideológico, então, rechaça qualquer proposição de superioridade da escrita e “concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma ‘grande divisão’” (STREET, 2014, p. 44). Essa concepção direciona um novo olhar para o uso da leitura e da escrita dentro e fora da escola. As múltiplas formas em que o letramento é concebido e os múltiplos modos de sua manifestação não permitem excluir práticas de letramento específicas e nem a hegemonia de certas formas de letramento, porque “o letramento que é tratado como padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou o padrão é igualmente uma questão de poder” (STREET; BAGNO, 2006, p. 472).

Como variedades, as práticas de letramento não podem ser consideradas melhores ou piores umas entre as outras, porque “[...] a tecnologia da escrita tem sempre lugar dentro de utilizações específicas que ocorrem em contextos particulares, e são estes contextos que acabam por dar sentido a essa tecnologia” (ZAVALA, 2004, p. 438, tradução nossa)¹¹.

Nos Novos Estudos do Letramento, o letramento é visto como uma prática social de uso da leitura e da escrita. Dessa forma, as práticas que resultam em letramento na sociedade, em determinados contextos, são influenciadas por aspectos culturais e ideologias. Esse entendimento afasta qualquer possibilidade de a escrita ser considerada uma tecnologia neutra, porque:

Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário,

¹⁰ No original: “[...] todas literacidades tienen el mismo valor cultural y la misma significación social, pues las prácticas culturales son siempre moldeadas por fuerzas como el mercado económico, el poder político, la manipulación mediática, e incluso por las estrechas concepciones y prácticas que predominan en el sistema educativo”.

¹¹ No original: “[...] la tecnología de la escritura siempre se lleva a cabo dentro de usos específicos que se dan en contextos particulares, y son estos contextos los que finalmente otorgan un significado a esa tecnología”.

como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e enrustada em significados e práticas culturais específicos – o que eu tenho descrito como novos estudos do letramento (STREET, 2014, p. 17).

Essa proposta questiona e critica aceções que têm o letramento restritamente como o conhecimento que se tem da língua como um código, como um conjunto de representações gráficas, única, neutra, técnica, cuja aquisição está associada ao desenvolvimento cognitivo. Os Novos Estudos do Letramento levam as discussões sobre o letramento para dentro dos contextos sociais reais, com a leitura e a escrita vistas a partir de “práticas sociais” e “linguísticas reais” (STREET, 2014, p. 19), capazes de lhes atribuírem um significado. Enfatiza-se a natureza social da linguagem e consideram-se as práticas letradas como sendo múltiplas, havendo, assim, uma multiplicidade de letramentos que ocorrem em contextos reais.

Como prática social e histórica, o letramento ganha contorno por meio de crenças, valores e saberes, constituídos pelas distintas relações de poder que permeiam os diferentes espaços, culturas e domínios sociais (STREET, 2014). Assim:

[...] a partir de um ponto de vista sociocultural, ser letrado implica não só dominar um sistema de escrita, mas também, o conjunto de valores, crenças e práticas que são indispensáveis para adotar e atuar uma identidade dentro de discursos sociais específicos (ZAMORA, 2019, p. 5, tradução nossa)¹².

Aos usos da leitura e da escrita subjazem, então, padrões socioculturais particulares, o que na concepção de Street denotaria uma abordagem etnográfica situada para conseguir explicar esses usos, já que não há letramento, e sim letramentos “em tempos” e “lugares particulares” (STREET, 2014, p. 18).

Da necessidade de se descrever o letramento desde uma perspectiva da multiplicidade, originaram-se dois novos conceitos, a saber: “práticas de letramento”, termo cunhado por Brian Street; e “eventos de letramento”, expressão que se originou dos trabalhos desenvolvidos por Heath (1982 apud STREET, 2014, p. 18).

Segundo Street (2014, p. 18), as “práticas de letramento se colocam num nível mais alto de abstração e se referem igualmente ao comportamento e as conceitualizações sociais e culturais que conferem sentidos aos usos da leitura e/ou da

¹² No original: “Desde un punto de vista sociocultural, ser letrado implica no solo dominar un sistema de escritura, sino también el conjunto de valores, creencias y prácticas indispensables para adoptar y actuar una identidad dentro de discursos sociales específicos”.

escrita”. Estas seriam concepções culturais mais abrangentes de formas de se pensar e realizar a leitura e a escrita em contextos socioculturais específicos.

Já os eventos de letramento são entendidos como “atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades repetidas” (BARTON, 1991 apud STREET, 2014, p. 18). Em suma, são os instantes em que algo escrito constitui a interação e os processos interpretativos dos sujeitos (BARTON, 1991; HEATH, 1982 apud STREET, 2014), configurando-se, então, quando o texto é materializado, a instância de uso concreto do letramento em atividades particulares.

As práticas de letramento mais abrangentes incorporam não só os eventos de letramento, mas também as ocasiões que o letramento se faz essencial e as concepções ideológicas em que o letramento se fundamenta (STREET, 2014). O letramento, portanto, apresenta-se como algo que está além da noção de escrita que é concebida pelas instituições, que têm como missão inserir os sujeitos formalmente no mundo da escrita. Conforme Zavala (2004),

[...] sabemos agora que a aprendizagem é uma dimensão da prática social e que se desenvolve precisamente através da prática. As oportunidades de aprendizagem que estão disponíveis através de processos discursivos (orais e escritos) e práticas que os participantes desenvolvem num determinado tempo e espaço sustentam e, por sua vez, limitam o que os estudantes acabam por aprender. Isto implica que as realizações e fracassos intelectuais dos alunos não dependem apenas dos seus esforços ou descobertas, mas são também o produto de formas situadas e culturais de interação social (ZAVALA, 2004, p. 79, tradução nossa)¹³.

O fato é que a escola vista como a mais importante “agência de letramento” (KLEIMAN, 2003, p. 20), não está interessada no letramento enquanto prática social, e sim no letramento que tem como foco a aquisição do código por um processo individual, o que denota uma competência necessária para a ascensão e a promoção escolar.

Street e Bagno (2006), a partir da proposição do letramento como práticas situadas de construção de sentidos, defendem que diferentes letramentos estão

¹³ No original: “*En efecto, ahora sabemos que el aprendizaje constituye una dimensión de la práctica social y que, precisamente, se desarrolla por medio de la práctica. Las oportunidades de aprendizaje que están disponible a través de procesos discursivos (orales y escritos) y prácticas que los participantes desarrollan en un tiempo y un espacio determinado sostienen y, a su vez, limitan lo que los estudiantes finalmente aprenden. Esto implica que los logros y los fracasos intelectuales de los estudiantes no dependen solo de sus esfuerzos o descubrimientos, sino que también constituyen el producto de formas situadas y culturales de interacciones sociales*”.

relacionados a diferentes personalidades, sendo as práticas de letramento constitutivas de identidades. Nesse sentido, o indivíduo, em seu cotidiano, ao se envolver em diferentes práticas de uso da leitura e da escrita, não está simplesmente codificando e decodificando, mas também assumindo ou refutando identidades ligadas a essas práticas dentro de determinados contextos. Isso porque “tornar-se um sujeito letrado tem, por conseguinte, um caráter ideológico e não apenas linguístico cognitivo, uma vez que as práticas letradas fazem parte da reprodução ou contestação do poder e dominação” (ZAMORA, 2019, p. 5, tradução nossa)¹⁴.

Essa é uma questão muito importante em torno do letramento e assume total relevância perante a diversidade sociocultural que tem se instaurado no cenário global, em razão dos deslocamentos transfronteiriços. Esses deslocamentos, atualmente, têm provocado impactos em distintos contextos educacionais globais, pela inserção de um elevado número de imigrantes deslocados, o que tem implicado cada vez mais compreender o letramento, os usos da leitura e da escrita por meio dos usos culturais de suas práticas.

O entendimento do letramento, como uma prática promotora de sentidos, mudou o foco do que seria o letramento para o modo como ele age no contexto social. Isso é o que diz Moita Lopes (2013b), ao caracterizar o letramento como performativo. Segundo o autor, “[...] significa dizer que na construção do significado em eventos de letramento é parte constitutiva a construção ou *performance* de quem somos ou de quem estamos nos tornando em tais eventos sociais enquanto aprendemos o que conta como letramento” (MOITA LOPES, 2013b, p. 236).

A dimensão performativa do letramento se relaciona com as perspectivas de mundo e de sujeitos a partir das sociabilidades particulares projetadas por eles. Isso porque essa dimensão, “ao mesmo tempo em que constrói o letramento como uma episteme específica, também leva em conta que a construção de significados é constitutiva dos e constituída por processos de produção de nossas sociabilidades” (MOITA LOPES, 2013b, p. 236), que, dentre outras coisas, são construídas pelos textos que circulam na sociedade. Logo, o letramento tem consequências identitárias, visto que os textos circulantes nos contextos sociais acabam indicando quem somos, quem o outro é e como devemos nos posicionar no contexto social, o que legitima os modos de ser e

¹⁴ No original: “Convertirse en sujeto letrado tiene, por tanto, un carácter ideológico y no solo lingüístico-cognitivo, pues las prácticas letradas son parte de la reproducción o la contestación del poder y a dominación”.

de viver dos sujeitos (MOITA LOPES, 2013b). Portanto, as práticas de letramento só existem dentro das performances discursivas, sendo os sujeitos “construídos no aqui e agora em performances que não preexistem ao discurso” (MOITA LOPES, 2013a, p. 37).

Assim como a linguagem é performativa por seu caráter repetível e de ação social (PINTO, 2007), as práticas de letramento, enquanto repetições performativas adquirem o mesmo *status* de universalidade acarretado aos atos de fala, que, ao se tornarem repetíveis no percurso sócio-histórico dos contextos sociais, transformam-se em meios de produção de sentido. A problematização em torno dos atos de fala foi levanta por Austin (1976,1990), que através de seus estudos defende que todo ato de fala ocorre dentro de determinados contextos socioculturais, que acabam sendo reguladores da eficácia de tais atos. Austin chega a esse entendimento abandonando a própria convicção que tinha antes que era a de existir uma divisão prévia sobre a forma como a linguagem agiria no contexto sociocultural.

O autor em princípio argumentava a favor da existência de uma divisão prévia dos atos de fala, o que culminaria em duas categorias de atos de fala. Uma o autor denominou atos constativos, que fariam uma constatação no mundo real apontando como sendo falsa ou verdadeira uma realidade e a outra o autor classificou como atos performativos, que criariam uma realidade no uso da linguagem. Ao abandonar a ideia dessa divisão e considerar todos os atos de fala como sendo performativo, o autor expõe que os enunciados não são meras descrições da realidade, mas sim, operam sobre a realidade a partir de convenções sociais.

Resultante dessa visão teórica de atos de fala, que tem a linguagem como performativa, alguns estudos sobre o letramento também se propuseram a questionar a proposição de fixidez de subjetividades, regida pela normativa que regula certas concepções de letramento, visto que é principalmente por meio da linguagem que identidades são construídas. É sob essa lógica que se deve pensar em uma visão performativa de letramento, com o termo performativo sendo compreendido como discursos já naturalizados acerca do que é entendido como sendo letramento em determinado contexto. Moita Lopes (2013b) aponta que:

[...] os letramentos podem ser pensados como um lugar ou prática sociocultural, ou seja, como uma episteme que passa a considerar os letramentos como espaços de construção da vida social ou como constituídos por eventos nos quais as pessoas estão agindo no mundo

social umas com as outras na construção do significado (MOITA LOPES, 2013b, p. 235-236).

A escola assume um papel relevante frente ao exposto, porque em seu espaço vários significados são construídos. Estes são oriundos das práticas discursivas que permeiam o letramento escolar e que acabam legitimando a formação de uma identidade social associada ao contexto do letramento. Em vista disso, a identificação identitária escolar do indivíduo não existe separada da performance do letramento, “é a ação na performance que constitui o sujeito, sendo ele então o efeito de tal ação e não sua causa” (MOITA LOPES, 2013b, p. 243).

Nesse sentido, torna-se oportuno pensarmos nos efeitos de sentido que os estudantes imigrantes têm convocado a partir das interações interpessoais nos contextos de ensino das escolas do município de Dourados – MS. Especificamente, a trajetória migratória de sujeitos imigrantes em condição de refúgio para o Brasil não tem sido uma trajetória de sucesso, o que por si só já se encontra carregado de sentido. As instituições escolares, na condição de locais “socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem” (MOITA LOPES, 2006, p. 310), fazem com que os significados obtidos em seu âmbito prevaleçam sobre os significados constituídos em outros contextos. Isso requer do indivíduo, ao ser confrontado com outras práticas discursivas, reexperimentar ou reposicionar a identidade social adquirida na escola, por um processo pelo qual as conceitualizações se dão sobre sua própria identidade e as dos outros.

Partindo do pressuposto de que as identidades são construídas socialmente pelas práticas discursivas que permeiam os contextos de interação, e tendo a intenção de problematizar identificações atribuídas a Lis ao longo do ano letivo, na próxima seção, discorre-se sobre a ideia de identidade e socialização, sob uma perspectiva de construção social.

4.2 Socialização e identidade nos letramentos escolares

A partir da visão ideológica de letramento, ou seja, de uma prática social situada de construção de sentido (STREET, 2014), em que as concepções de escrita/linguagem não são vistas como neutras, e sim legitimadoras de algumas performances identitárias; são vistas também como formas de pensamento e processos de sociabilidades (MOITA

LOPES, 2013b), pensemos então como os sujeitos na interação na sala de aula, mediante sua relação com a escrita, são constituídos e desconstituídos constantemente pelas práticas discursivas escolares.

Wortham (2005) alega que a socialização escolar é marcada por uma sequência de situações pelas quais o estudante, ao participar das práticas de letramento, socializa-se adquirindo uma identificação específica na sala de aula. Essa identificação que o indivíduo adquire emerge de uma sequência contínua de eventos que ocorrem e se desenvolvem dentro e fora da sala de aula. Esse autor também caracteriza a socialização como sendo “um processo que acontece através de eventos, à medida que um indivíduo se move de uma participação periférica para uma participação mais ampla em um conjunto de práticas” (WORTHAM, 2005, p. 97). Logo, o aluno, ao interagir no ambiente escolar, está se socializando e adquirindo traços identitários específicos nesse contexto interacional.

Wortham (2005) amplia a discussão acerca da socialização desenvolvendo o conceito de trajetórias de socialização, ao defender que a socialização do indivíduo não depende apenas de um único evento, mas se estabelece a partir de um encadeamento de acontecimentos. Ou seja, por “uma série conectada de eventos através dos quais os indivíduos se deparam ao participar de formas de vida” (WORTHAM, 2005, p. 95). Conforme o autor, por uma sequência de eventos comunicativos, as sociabilidades dos indivíduos emergem nas práticas sociais específicas devido à abordagem particular que cada sujeito destina aos recursos semióticos sucessivamente.

Wortham (2005), então, associa o processo de socialização ao sentido de trânsito que o termo trajetória exprime. É na transição entre os diferentes eventos sociodiscursivos que a trajetória de socialização de um indivíduo toma forma nos contextos específicos. O autor aponta esse fato como de suma relevância nos processos investigativos do percurso escolar de alunos específicos, podendo, assim, a socialização acadêmica de determinados indivíduos ser mais bem explicada, se a trajetória desse sujeito for analisada por meio da observação das trajetórias de participações, construídas no decurso de diferentes eventos sociodiscursivos.

Dessa forma, nota-se como os sentidos atribuídos a determinados discursos podem acarretar significados para além de um único evento, quando os discursos viajam por outros contextos. As identidades são criadas de forma coletiva, nas interações que permeiam esses eventos, à medida que a cada evento os indivíduos vão sendo categorizados como sendo um tipo de sujeito específico.

Foi centrado nessa questão que Wortham (2005) acompanhou a trajetória acadêmica de Tyisha, o sujeito foco de sua pesquisa, durante os anos do ensino médio. Wortham, ao acompanhar e observar a estudante em seu dia a dia escolar, mostrou que as rotas identitárias de Tyisha não seguiam direções pré-determinadas. Em suma, o que ocorreu foi a reconfiguração da trajetória da estudante ao longo de seu percurso escolar, com a aluna sendo classificada em alguns momentos como uma boa aluna e em outros como indisciplinada.

Wortham (2005) explica que essa construção identitária acontece atravessada por um aglomerado de recursos semióticos, os quais ele observou nas aulas analisadas, como gestos, movimentos corporais, palavras, entre outros. Também por alguns discursos entextualizados, que, ao serem aplicados e reaplicados no transcorrer de distintos eventos sociodiscursivos, colaboraram não só com a construção da percepção da aluna sobre si e sobre o outro, como também com rótulos e modelos identitários que caracterizaram a trajetória da estudante naquele espaço.

Nesse trabalho, Wortham (2005) mostra como um tipo específico de indivíduo surge nas rotas identitárias sociais por meio de uma série de eventos não lineares e não uniformes, esclarecendo também que, apesar de tais rotas identitárias serem ordenadas, configuram-se como diversificadas, assimétricas, fluidas e até mesmo contraditórias, estando concomitantemente sujeitas à fixação e ao deslocamento interacional. A trajetória de socialização do indivíduo se apresenta como sendo marcada pela intertextualidade de eventos e por contrastes, já que os indivíduos podem divergir para trajetórias incomuns, pelo reposicionamento da identidade adquirida em determinado contexto. Assim, não se deve entender a socialização mediante uma única escala temporal, porque esse processo é atravessado pela reincidência de eventos de natureza cultural, abrangendo, desse modo, uma escala sócio-histórica.

Afirma-se, a partir disso, que as identificações emergentes no espaço escolar mantêm relação direta com as identidades sócio-históricas construídas ao longo do tempo. Esses modelos sócio-históricos de identidades (HALL, 2006) advêm dos eventos sociais e fazem com que, em eventos específicos, os indivíduos sejam identificados por determinadas categorias identitárias historicamente pré-estabelecidas (WORTHAM, 2005).

Por conseguinte, é visto que a “moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (HALL, 2006, p. 71),

salientando-se o fato de as identidades nacionais terem como característica a sobreposição sobre formas particulares de identificações.

Pensando na escola enquanto um espaço de interação onde identidades são construídas, a aluna foco deste estudo, ao entrar na escola, passa por alguns processos de socialização típicos do letramento escolar, por meio da adoção dos recursos semióticos que constituem essa prática. Ao estar nesse ambiente para desenvolver as identidades desse tipo de letramento, sua trajetória estará sempre inserida nos discursos escolares em que o texto preconiza a homogeneização em todos os seus níveis, na busca por um tipo específico de sujeito, capaz de desenvolver as habilidades necessárias para ascender nesse local.

As identificações emergentes sobre a aluna no contexto escolar se darão perpassadas por expectativas, pré-avaliações e subjetividades, que podem acabar acentuando as diferenças que determinam aquele que está fora ou dentro do contexto. Pode-se dizer que a distinção entre a socialização escolar da estudante no cenário brasileiro e venezuelano está em uma “ação social discursiva” (KLEIMAN, 1998, p. 298) determinada pela diferença cultural e linguística. O fator implicante nessa questão está em pensar em como Lis tem se relacionado com a representação simbólica do espaço escolar, e como a escola tem integrado a aluna em seus letramentos, voltando-se para o modo como a aluna vem se constituindo e sendo constituída nesse ambiente.

Para discutir as questões identitárias, aborda-se a identidade em uma perspectiva de construção social em que ela é vista não como algo inato do sujeito, mas construída pelos discursos que permeiam os contextos sociais. Essa questão sempre acarretou muitas discussões no âmbito das ciências sociais e humanas. Stuart Hall (2006, p. 12-13), ao tratar da identidade, entende-a como algo fragmentado, ou seja, descentrado, no sentido de que, na era pós-moderna, ela não é mais algo “fixo, essencial ou permanente”, não estando alinhada a uma única perspectiva identitária, porque se tornou “uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às forças pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. A identidade ou identidade social se apresenta como um contínuo multifacetado e dependente das práticas discursivas existentes em circunstâncias particulares em que os sujeitos assumem diferentes posições.

Nesse sentido, Stuart Hall (2006, p. 10-13) explica que as identidades criadas na modernidade estão em declínio devido a uma compreensão espaço-tempo, o que torna a identidade do sujeito pós-moderno fragmentada. O autor faz essa afirmação baseado em

duas outras concepções de identidade que postulou: a do sujeito do Iluminismo, fundamentado em um entendimento de pessoa humana como “um indivíduo centrado e unificado”, provido das “capacidades de razão”, “de consciência” e “de ação”; e a do sujeito Sociológico, noção que traduz a crescente “complexidade do mundo moderno”, com a identidade relacionada à interação do indivíduo com a sociedade.

Assim, o sujeito da pós-modernidade, o sujeito denominado por Hall (2006) da “modernidade tardia” é o sujeito dividido, descentrado de uma concepção única de identidade como sendo algo estável. Como argumenta Stuart Hall (2006, p. 12), “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”.

A questão da identidade contraditória causa um deslocamento no sujeito. Isso ocorre porque suas identificações constantemente estão sendo redirecionadas. À medida que os sistemas de significação e representação se avolumam no contexto cultural, os sujeitos são confrontados por um conjunto múltiplo de identificações, de certa forma, possíveis a eles, pelo menos temporariamente. Como não possuem mais as bases sólidas de outrora, que no cenário cultural da modernidade antiga sustentavam as identificações de gênero, raça, nacionalidade etc., as identidades sociais acabam sendo abaladas, havendo por parte dos indivíduos incertezas quanto à integração de si mesmos como sujeitos no contexto sociocultural. A condição de deslocamento-descentralização do mundo social e de si mesmo incute ao indivíduo uma crise de identidade, dentro de um cenário em constante evolução. É a suposta instabilidade se desfazendo perante um complexo de insegurança e imprecisão (HALL, 2006).

Nessa conjuntura, torna-se justificável a desconsideração da identidade como algo fixo, permanente, essencial, pois os traços identitários são pré-determinados pelo contexto em que ocorrem as situações de representações. Logo, podemos pensar em identidade como algo construído discursivamente, o que implica aceitarmos que somos construídos e desconstruídos pelos discursos dos outros. Conforme Moita Lopes (2002, p. 37), “as identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem nas interações entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados”.

Enquanto construções sociais, as identidades sociais se relacionam com a ordem social dominante. Enfocar a escola a partir dessa questão implica questionar a visão de língua/linguagem vigente nesse espaço, questionar como o indivíduo constitui a si

mesmo e ao outro por meio da interpelação da concepção de linguagem em voga dentro da instituição escolar. No caso desta pesquisa, questionar como alunos imigrantes, com todas as especificidades que os colocam na condição de imigrante em outro contexto sociocultural, têm se constituído enquanto sujeitos dentro das escolas de Dourados – MS, como se pretende com a análise da trajetória escolar de Lis.

Sendo a construção da identidade uma coisa relacional, já que sua existência depende do outro, desse processo de interação emergem novas identidades e novos papéis são assumidos pelos indivíduos. Pelas diversas formas de ver o mundo, as identidades se constituem a partir da existência da diferença. Assim:

Dizer, por sua vez, que a identidade e diferença são resultados de ato da criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, fatos da vida, com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais (SILVA, 2012, p. 76-77).

Por essa razão, identidade e diferença são estabelecidas nas/pelas ações sociais que se dão por meio da linguagem, ou seja, dos atos de fala. Pela linguagem institui-se a referência simbólica para determinar quais sujeitos se encaixam ou não nos padrões sociais pré-estabelecidos, regentes dos contextos específicos. Pela diferença cria-se um jogo de oposições que desequilibra o poder entre as partes, com os sujeitos reposicionando suas identidades perante tais diferenças. Nessa relação assimétrica, os que ocupam as posições de maior poder são os propensos a produzirem outros sujeitos. A diferença torna-se um fator excludente, havendo dentro desse jogo de oposições a busca pela afirmação das identidades.

Isso é significativo para o âmbito educacional, posto que a temática da educação representa “um processo social em que as transformações podem ser geradas” (MOITA LOPES, 2002, 37). Pelas práticas discursivas escolares, os envolvidos nesse contexto tomam consciência de sua própria identidade e da identidade do outro (MOITA LOPES, 2002). Dessa maneira, quando “na escola o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição da sua identidade. E isso não é pouca coisa” (ORLANDI, 1998, p. 205). Ainda mais se pensarmos que o ambiente escolar é propagador de um discurso homogeneizante, que não representa a realidade daquele espaço e de seus sujeitos, já que a cultura é heterogênea, a língua é heterogênea e a identidade multifacetada.

O professor, então, exerce sua função mediante sua representação simbólica diante do aluno. O professor é o mestre, é quem detém o saber, é aquele que possui um modo próprio de aplicar sua disciplina, é o que também se encontra atravessado pelo discurso de poder que sustenta a instituição escolar (MOITA LOPES, 2002). Embasado na premissa do saber e do poder, o professor acaba interferindo na constituição da identidade social dos estudantes na sala de aula (MOITA LOPES, 2002). Por esse processo interacional, configura-se uma relação em que o professor está ali para dizer e o aluno para ouvir. Desse modo, o conhecimento vai sendo construído na sala de aula e as identidades vão sendo constituídas, porque é na diferença, e não fora dela, que a identidade se estabelece (HALL, 2012; SILVA; 2012).

Os indivíduos na sala de aula se dividem entre as representações que trouxeram de outros contextos sociais e as que se constituem no novo espaço interacional. Suas identidades sociais são resultantes das suas interações com situações específicas, sendo os sujeitos capazes de se reconhecerem ou não dentro desses cenários. Todavia, é fato que dentro desse processo “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende da nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a estas práticas” (MOITA LOPES, 2002, p. 37).

A mobilidade representativa que o sujeito possui pode culminar em formas de resistência aos poderes instituídos. O poder instituído pela representação simbólica do professor pode sofrer resistência por parte de alguns alunos, e um mesmo aluno pode ser identificado de modo distinto ou até mesmo assumir identificações diferentes na interação com o professor e com os colegas da turma. Isso porque à medida que esse aluno vai se socializando no contexto escolar, vai se transformando em um tipo específico de sujeito no transcorrer de sua trajetória. É a identidade em constante mudança por meio de reposicionamentos, apesar de ter tomado forma no interior de jogos específicos de poder (HALL, 2006).

Focalizemos, então, nos sujeitos que se constituem pela interação na sala de aula, a partir da sua relação com a escrita, para ressaltarmos a relevância que os conceitos socialização/interação assumem dentro do processo de ensino-aprendizagem, ao contribuírem para a construção identitária dos partícipes do contexto de ensino. Busquemos, assim, discutir a problemática que envolve a inserção dos alunos imigrantes no cenário educacional de Dourados, não como forma de promover a dicotomia imigrante/não imigrante, mas sim para indicar o lugar de onde fala o sujeito

desta pesquisa. Esse sujeito que, ao adentrar o espaço escolar e experimentar seus letramentos, obtém também um aprendizado de si, de quem vem a ser dentro desse espaço. Estar nesse espaço pode acentuar ainda mais os traços distintivos que têm marcado, de modo negativo, a trajetória migratória venezuelana.

Desse modo, abordar a trajetória de socialização escolar da estudante Lis pressupõe atentar-se para a forma como os processos interpretativos estão sendo estabelecidos para além de um evento sociodiscursivo, por meio dos recursos semióticos que compõem essas práticas discursivas. Ter a identidade como uma construção discursiva implica pensar nesse construto como produzido “em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégia e iniciativas específicas” (HALL, 2012, p. 109).

A escola, como um espaço institucionalizado e palco de muitos conflitos de ordem linguística e cultural, passa por processos de desestabilização quando os sujeitos que vivem entre fronteiras (BHABHA, 1998), tal como Lis, passam a ser parte de seu contexto, provocando fissuras na lógica tradicionalmente operante. Faz-se necessária a busca e a compreensão dessas fissuras e dos significados que esse encontro tem emitido. No caso específico desta pesquisa, questionar os significados que a escola acarreta ao letramento dos alunos imigrantes em seu espaço é procurar saber os sentidos que a presença de Lis emitiu naquela sala de aula de quinto ano do ensino fundamental, anos iniciais. Para tal, apresenta-se a seguir a análise da trajetória de socialização escolar da aluna Lis em uma escola pública de Dourados – MS.

5 APRENDENDO E SENDO NA SALA DE AULA: A TRAJETÓRIA DE LIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DE DOURADOS – MS

Este capítulo apresenta a trajetória de socialização escolar da estudante Lis por meio da análise dos dados gerados no trabalho de campo, feito pela observação em sala de aula durante o ano letivo de 2019. Como dito no capítulo metodológico deste trabalho, os dados a serem verificados são registros do diário de campo desta pesquisadora, efetuados nos momentos de acompanhamento da estudante em sala de aula, e entrevistas realizadas com as professoras de Língua Portuguesa e com a estudante Lis. Destaca-se que as análises são passíveis de reinterpretações, porque como sujeito e participante desta pesquisa não é possível pensar e averiguar os aspectos da socialização de Lis fora de um quadro de expectativas, valores e subjetividades que me atravessam enquanto pesquisadora.

Buscando retomar o registro das aulas observadas, procura-se traçar um perfil para as aulas de Língua Portuguesa nas quais Lis esteve inserida, ressaltando suas experiências nesses eventos de letramento que, ao serem rotineiramente repetidos, nortearam sua socialização. Pretende-se, mediante os discursos em sala de aula e a presença da estudante no local, mostrar como Lis era identificada durante seu processo de aprendizagem pelas professoras e por seus colegas de classe.

Para que se observe a relação estabelecida entre a aluna e as professoras de forma particularizada, neste texto, as professoras serão identificadas como Professora I e Professora II. Assim, os aspectos analisados nesta dissertação abordarão as experiências de Lis nas aulas de Língua Portuguesa, sempre a partir da relação estabelecida entre Lis e as duas professoras.

Na próxima seção, são examinados alguns momentos significativos e que são pontos de referência na trajetória de socialização de Lis naquela sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa.

5.1 Lis nas aulas de Língua Portuguesa: enfoque a partir das práticas didático-pedagógicas mediadas na sala de aula

Antes do aprofundamento em aspectos da trajetória de socialização e das práticas de letramento em que Lis estava inserida, ressalta-se que a presença de uma

adulta estranha na sala de aula, sentada ao lado de Lis, recém-inserida naquele contexto, é dotada de significados que englobam tanto as especulações dos alunos ali presentes, o provável desconforto que essa presença pode ter causado às professoras e à aluna Lis, quanto as perspectivas da pesquisadora sobre o que poderia ser presenciado e guardado como registro para uma possível análise.

Há de se considerar que esse cenário é propício à materialização de discursos, estando estes sempre atrelados a um conjunto de elementos que permeiam sua produção, como o contexto histórico-social que os circundam, os interlocutores e a imagem que esses interlocutores têm de si e do outro, o local de onde falam, assim como de quem falam (BRANDÃO, 2005). Todos dentro dessa circunstância são propensos a desenvolverem um estranhamento ou uma aproximação, com a possibilidade de serem trilhados novos caminhos que possam levar a uma nova forma de ensino-aprendizagem, diferente das que são adotadas na maioria das aulas de Língua Portuguesa dentro das escolas atualmente.

Focalizar as aulas de Língua Portuguesa nos permite remetermos aos documentos oficiais orientadores de princípios, abordagem e objetivos dessas aulas, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998), em relação à Língua Portuguesa, orientam que a aquisição da língua deve ocorrer desvinculada de práticas mecanicistas de escrita, com a consideração às inúmeras singularidades que envolvem esse processo e que possibilitam viabilizar o conhecimento, sem se ater apenas à competência linguística, mas sim a fatores interacionais impostos pelos diferentes meios. Logo, coloca que:

A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem (BRASIL, 1998, p. 22).

Há a inclinação à visão de que a competência linguística está além do domínio das normas gramaticais, e mesmo o documento não desconsiderando o ensino da gramática, pelo que expõe, pode-se compreender que a gramática não deve ter um fim em si mesmo.

Outro documento orientador da educação brasileira é a BNCC (2018), que em suas inferências acerca do componente curricular de Língua Portuguesa aponta que “é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais

da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (BRASIL, 2018, p. 70). O documento aborda a diversidade cultural do país, enfatizando a diversidade linguística representada pelas diferentes línguas faladas no Brasil, dentre estas centenas de línguas indígenas, as línguas dos imigrantes, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), as línguas crioulas e afro-brasileiras, assim como o português e suas variedades, frisando que deve haver o respeito às particularidades e ao uso dessas línguas nos ambientes escolares.

Desse modo, direciona-se ao ensino da língua portuguesa um caráter interacional que se evidencia na relação de uso concreto da língua, posto que, conforme os PCNs, a linguagem representa “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Considerando as redefinições que esses documentos atribuem às práticas educacionais, fundamentando-se em estudos que buscaram afastar o processo de aquisição da língua portuguesa do caráter mecanicista de suas formas gramaticais e estruturais (GERALDI, 1991, 1996, 1997, 2006, 2015; ANTUNES, 2003; POSSENTI, 1996; entre outros). Tendo em vista ainda a importância que essa perspectiva acarreta ao ensino-aprendizagem de alunos imigrantes dentro das escolas brasileiras, mais especificamente no contexto de Dourados – MS, propõe-se aqui indicar aspectos relevantes dos letramentos em que Lis estava inserida.

Faz-se isso a partir da análise de algumas práticas didático-pedagógicas em que Lis participa, observadas no período de acompanhamento da estudante em sala. Práticas estas devidamente registradas no diário de campo da pesquisadora, pela relevância que exprimem dentro do contexto de ensino-aprendizagem de uma estudante venezuelana em processo de aquisição da língua portuguesa em uma escola brasileira. Objetiva-se, com isso, mostrar as concepções de ensino e de escrita que permearam o letramento da estudante e que mantêm relação direta com sua aprendizagem e sua constituição como sujeito dentro daquele espaço.

Direcionamos o nosso olhar à narrativa de quatro ocorrências, escolhidas para serem descritas pelo seguinte motivo: três são representativas do que era mais comum nas aulas de Língua Portuguesa, por serem costumeiramente repetidas naquele espaço de ensino; e uma é representativa do que era incomum Lis vivenciar no ambiente da sala de aula, o que a torna um dado relevante também. Tais ocorrências estão classificadas como: o episódio do ditado; o episódio da leitura; o episódio do teatro, partes I e II; e o

episódio da prova. Intenciona-se, ao tratar dessas ocorrências, que as discussões levantadas contribuam significativamente com a elaboração de direcionamentos para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contextos multilíngues e multiculturais, como o das escolas de Dourados. Na sequência, realiza-se a análise das ocorrências citadas.

5.1.1 O episódio do ditado

Neste bloco de análise, que se inicia com a descrição do episódio do ditado, o que se discute é a demonstração da negação da presença de Lis no contexto de ensino. Isso se dá pela desconsideração de alguns aspectos da sua condição de estudante dentro da sala de aula, relacionada com a concepção de letramento orientadora do ensino naquele espaço. Começa-se essa discussão analítica pela abordagem de algumas experiências vividas por Lis nas aulas de Língua Portuguesa I. É válido ressaltar que a professora ministrante dessa disciplina, ao ser responsável por outros componentes curriculares, mantinha uma relação diária com a turma e, conseqüentemente, com Lis. A relevância desse fato no letramento de Lis está na questão de as percepções dessa professora sobre a estudante, provavelmente, aconteceram a partir das considerações da docente acerca da relação de Lis com todos os componentes curriculares ministrados por ela. O que acaba sendo significativo para a identificação de Lis dentro do contexto de ensino.

A aula em que aconteceu o que é chamado aqui de episódio do ditado ocorreu em 03/05/2019. Essa aula foi marcada por três momentos: em um primeiro momento, houve um debate sobre um filme que os alunos tinham terminado de assistir na aula anterior, que foi o filme *Extraordinário*. Esse filme aborda a temática do *bullying* e retrata as dificuldades enfrentadas por pessoas diferentes diante do preconceito e da discriminação sofridos. Assim, os alunos junto com a professora discutiram essas questões enfrentadas pela personagem principal do filme. Os estudantes retomaram cenas do filme e argumentaram expondo seu ponto de vista sobre o que a cena relatava. Todos queriam falar ao mesmo tempo. Terminada a discussão, a professora passou no quadro algumas questões interpretativas sobre o filme, os alunos as fizeram e a docente fez a correção no quadro com a ajuda deles.

Antes de terminar de dar orientações sobre a próxima atividade, que seria a escrita de um resumo sobre o filme, a professora foi interrompida por um grupo de

estagiárias do curso de Nutrição de uma universidade particular local, pedindo autorização para realizar uma dinâmica com a turma sobre educação alimentar. A docente autorizou e as estagiárias puseram em prática uma dinâmica com um jogo de perguntas e respostas sobre o valor nutricional dos alimentos, pegaram informações sobre o gosto alimentar dos alunos, deram dicas sobre alimentação saudável, falaram sobre obesidade infantil e o valor nutricional dos alimentos vendidos na cantina. Assim, vieram para a sala de aula frutas e verduras de plástico e panfletos coloridos explicativos. Os alunos gostaram muito e foram muito participativos. Lis, mesmo de modo reservado, demonstrou ter gostado, foi o que revelou suas expressões.

Com a saída das estagiárias da sala, a professora teve dificuldade para conter a turma, que ficou muito agitada, falando alto e querendo continuar com as brincadeiras. Ela inferiu que o tempo que faltava para terminar a aula e iniciar o intervalo era pouco para os alunos escreverem o texto resumo, já que após o intervalo a aula seria de Geografia. Disse então à turma que iria fazer uma atividade de ditado. Os alunos, óbvio, não aprovaram a sugestão, dizendo: “Nããã, professora. Vamos falar mais do filme”. Ignorados, o ditado foi de palavras aleatórias. A professora tirou de sua bolsa uma lista com tais palavras, que, a meu ver, foram usadas em outro contexto de ensino, cujo objetivo era verificar a memorização dos alunos quanto à grafia de palavras escritas com o M e o N. Como era de praxe, a turma tinha que ficar em silêncio, porque a professora repetia a palavra três vezes apenas.

As atividades de ditado eram constantes nas aulas, eram sempre de palavras e aconteciam alinhadas ao léxico de alguma leitura feita na sala de aula, diferentemente da ocasião em questão. Vê se, assim, que o ditado apareceu no contexto dessa aula como forma de preencher um tempo que ficou ocioso devido à presença das estagiárias e para manter a ordem que estava ameaçada pela euforia dos alunos. Lis, como ocorrera em outras atividades de ditado já realizadas nas aulas, não conseguiu fazer essa atividade. Em seu caderno, o que se via era um aglomerado de sílabas resultantes de sua tentativa de fazer a atividade e, assim, experienciou nesse evento de letramento a seguinte situação:

Na aula de 03/05/2019 [...], a aluna também não conseguiu realizar as atividades. Uma das atividades foi um ditado, que obviamente a estudante ainda não possuía condições de desenvolver. A não realização da atividade de ditado pela estudante levou a professora a inferir que a aluna não era alfabetizada em sua língua materna, pois ela disse que havia feito uma pesquisa e evidenciou que o alfabeto

espanhol é semelhante ao alfabeto português. Segundo a professora, a não alfabetização na língua materna justificava o mau desempenho da aluna no processo de aquisição da língua portuguesa. Assim, a docente dirigiu-se até sua mesa, tirou da bolsa um livro de alfabetização de segundo ano e entregou para a aluna e a orientou a fazer as atividades do livro, dizendo para não fazer as que estavam sendo ministradas, referentes ao quinto ano. Disse à aluna que ela ficaria com o livro para realizar algumas atividades em casa que ela selecionaria. Esperei por outras colocações da professora, e não veio por parte dela nenhuma manifestação de que o insucesso da estudante no desenvolvimento das atividades pudesse estar relacionado com questões linguísticas, já que a aluna era falante apenas do espanhol, e a professora apenas do português (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Essa passagem é representativa do modo como a professora, condicionada pela ideologia da concepção de letramento em voga na sala de aula, intervém, relacionando o insucesso de Lis na realização da atividade de ditado a um problema pessoal, a uma falha da aluna. Isso porque, ao concluir que Lis não é alfabetizada em sua própria língua, apaga-se qualquer possibilidade de aquela atividade não estar adequada àquele contexto de ensino.

É possível ver por esse relato do diário de campo que a cultura escolar, em seu trato com a linguagem, ao atribuir à escrita um caráter essencialista, reduz o ensino a um processo meramente mecânico, ainda que diante de uma situação de letramento específica, como a da aluna Lis. É notório que, mesmo nesse contexto, é esperado pela professora que a aluna desenvolva a escrita de modo correto, dentro de uma condição que não lhe permite reflexão ou dedução acerca do que escreve (MORAIS, 2009).

Isso nos leva a questionar se o ditado é um meio de ensino ou uma forma de avaliação. Morais (2009, p. 61) enfatiza que, no contexto histórico do ensino de línguas dentro das escolas, “a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino”, logo, a prática de ditado, na visão do autor, evidencia como a escola trata o erro produzido pelos estudantes.

Diante da incapacidade da aluna de concluir a atividade, a professora atribui seu mau desempenho a uma falha em seu processo formal, o que, na fala da docente, representa a não alfabetização da estudante em sua língua materna. Isso para a professora mantém relação com a aprendizagem da língua portuguesa no contexto da sala de aula. Como argumento, a docente aponta a semelhança existente entre os alfabetos espanhol e português, como se uma língua se resumisse a símbolos gráficos.

Esse enfoque dado à alfabetização está dotado de significados, o qual ocorre pela ligação que esse fator tem com a escrita e a leitura dentro do processo de ensino,

surgindo no contexto desses eixos como uma prática complexa, com um único intuito, que é o domínio da escrita (MORAIS, 2009). Como expõe Morais (2009, p. 65):

Historicamente, a escola tem tido uma atitude de aversão ao erro do aprendiz – e isso, obviamente, não acontece só no caso do ensino-aprendizagem da ortografia. Ao longo dos séculos, o erro é visto como sinônimo de “falta de atenção”, de “fracasso”, de “ausência de raciocínio”.

Essa cultura cultivada pela escola tem acarretado algumas deficiências ao ensino da língua dentro desse espaço, por priorizar habilidades gráficas mecânicas e a memorização de aspectos gramaticais, desvinculando sua aquisição do caráter discursivo que ela possui. São os efeitos da concepção de letramento defendida pela escola que, historicamente, tem uma visão autônoma de letramento, digamos assim, pedagogizado, em que “os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento” (STREET, 2014, p. 141).

Chega-se, desse modo, às descon siderações cometidas pela professora dentro do processo de letramento de Lis, como o fato de o desenvolvimento da atividade de ditado implicar ao aluno certo grau de domínio linguístico acerca da língua, em nível fonético, gramatical, lexical e semântico, o que Lis na ocasião não possuía. O letramento ao qual a aluna é submetida configura-se uma prática reducionista de ensino, em que aprender a língua significa escrever correto, sem nenhuma estratégia de reflexão que leve o aluno a avançar em sua excelência ortográfica. Sob essa perspectiva, o ditado, então, é mero objeto de verificação, porque “em lugar de criar situações de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente” (MORAIS, 2009, p. 61).

Essa situação, que já é implicante no contexto de ensino-aprendizagem da língua materna, no contexto de aprendizagem de segunda língua, torna-se ainda mais inapropriada e desfavorável aos sujeitos envolvidos nesse processo. A cobrança da ortografia em contexto multilíngue não deveria se dar de modo emergencial e sem flexibilizações. Pela orientação pedagógica e o objetivo do ensino que permearam o episódio de letramento descrito, é visto que Lis, naquele espaço, não estava sujeita aos possíveis usos que poderia fazer da língua (dentro de suas possibilidades linguísticas) no decorrer de seu letramento, com o uso de práticas híbridas de linguagem e o

acionamento de um repertório linguístico próprio (YIP; GARCÍA, 2018), mas à sua capacidade de memorização, de fazer cópia, de assimilar fórmulas prontas, típicos representantes ideais da língua cultuada pela escola.

Geraldi (2006, p. 128) assevera que:

Qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem – com as atividades desenvolvidas na sala de aula.

A escola, firme em seu propósito de ensinar o padrão da língua, refuta qualquer outra possibilidade dentro desse percurso, para não cometer, sob sua visão, um erro político e pedagógico (POSSENTI, 1996). Assim, descon siderações ao que é exterior a esse espaço são projetadas e, no caso em questão, ignoram uma condição específica do sujeito foco da discussão, que é a sua falta de conhecimento do código linguístico em estudo, nessa circunstância, a língua portuguesa.

Tal condição é possuidora de um agravante: a trajetória de migração permeada por traços distintivos, que não coloca a estudante Lis em uma posição privilegiada dentro desse novo contexto sociocultural. Há de se frisar que os moldes do letramento defendido pela escola “derivam não tanto da escola em si”, mas de “padrões culturais e ideológicos mais amplos” (STREET, 2014, p. 144). Logo, o ato de entregar o livro de alfabetização para a estudante, praticado pela professora, vai ao encontro dos costumes preservados pela escola. Busca-se, com essa ação, contornar o fracasso que induziu a estudante ao erro o qual a escola sempre teve aversão (MORAIS, 2009). Com base no conhecimento que possui, a professora adota essa alternativa, acreditando que pode ajudar a minimizar o problema.

A descon sideração acerca do mundo exterior dos alunos é uma questão tão arraigada dentro da instituição escolar que leva a professora a cometer o ato de igualar dois sistemas linguísticos, a língua espanhola e a língua portuguesa, atribuindo a não aquisição do código escrito da língua portuguesa pela aluna ao fato de não conhecer o código escrito de sua língua materna, o espanhol. Igualam-se dois recursos expressivos, esquecendo-se que “estes recursos expressivos remetem a um sistema antropocultural de referências, no interior do qual cada recurso adquire significação” (GERALDI, 1996, p. 68). Vê-se, então, o quão abrangente foi a falta cometida nesse evento de letramento.

5.1.2 O episódio da leitura

No âmbito de aprendizagem de uma língua, a leitura representa o momento em que o aprendiz, dentro da sala de aula, mantém uma relação de maior exposição com a língua que está sendo adquirida (PAIVA, 2000). Essa exposição, em um espaço em que o multilinguismo se faz presente, denota complexidade pela relevância que os fatores externos e internos que envolvem os sujeitos multilíngues acarretam à prática de ensino. Aspectos referentes a essa questão podem ser discutidos neste estudo pela experiência vivida por Lis no contexto da sala de aula, também em uma aula de Língua Portuguesa I, realizada na data de 04/06/2019, quando os estudantes desenvolveram uma atividade de leitura.

Os alunos, além de frequentarem a biblioteca no decorrer da semana e pegarem livros de seu gosto para fazerem a leitura em casa, tinham a leitura do bimestre, que era feita em sala de aula, de forma coletiva, a partir de um livro escolhido pela professora. Estive com a turma algumas vezes na biblioteca para ver como era esse processo para Lis e observei que ela só pegava revistas em quadrinhos, obviamente, porque possuía letramento acerca delas, ficando mais fácil para ela inferir algum sentido, até mesmo pelos recursos não verbais desses textos.

Nas aulas de leitura, a professora buscava os livros na biblioteca, entregava-os aos alunos e, no final da aula, recolhia-os, levando-os novamente à biblioteca. Os alunos não ficavam com esses livros. A leitura do bimestre da aula em pauta foi a do livro *Tosco* (2009), do autor Gilberto Mattje, obra que foi distribuída para as escolas em Mato Grosso do Sul e muito discutida em seu âmbito, havendo muitos projetos desenvolvidos a partir do livro nas escolas do estado. O livro aborda a prevenção da violência e as drogas, problemas com *bullying*, a relação com a família e os amigos, temas importantes para se trabalhar na escola. A leitura dos capítulos se deu de forma revezada entre os estudantes, com a professora orientando a todo tempo a leitura para que os alunos tivessem boa dicção, respeitassem os sinais de pontuação e mantivessem o tom de voz a uma altura que todos pudessem ouvir. A professora também interrompia a leitura para explicar algum termo desconhecido. A seguir está descrito como Lis experienciou esse evento de letramento:

A aula teve como atividade a prática de leitura. Tratava-se de um livro escolhido como leitura do bimestre. Os capítulos eram curtos e cada aluno deveria ler um capítulo em voz alta. Ao chegar a vez de

Lis, a professora pediu para que ela lesse, mas ela não leu. A professora insistiu dizendo que ela poderia ler devagar, no tempo dela, que não havia pressa, então Lis iniciou a leitura balbuciando com dificuldades algumas palavras, mas logo parou, recusando-se a dar sequência. Tentei intervir dizendo a ela que eu poderia ajudá-la pronunciando algumas palavras que ela não conseguia dizer e assim ela tentaria repetir o que eu havia falado. Ela não quis. A professora disse a Lis que concordava com a ideia, mas não deu certo, Lis começou a chorar. Sinalizei para a professora para não forçarmos a leitura e disse a Lis que íamos treinar primeiro e outro dia, quando ela se sentisse bem, ela poderia ler. A professora voltou-se para Lis e disse que ela não estava conseguindo realizar a leitura porque não estava fazendo em casa as atividades do livro de alfabetização. Pediu, então, para a aluna pegar o livro na mochila, abriu e me mostrou as atividades não feitas, sinalizando negativamente com a cabeça, em ato de desaprovação, com relação às atividades não realizadas, como se quisesse mostrar para mim que tinha razão (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

O questionamento que podemos levantar a partir dessa passagem é sobre a redução das práticas de leitura à leitura em voz alta e a simples codificação e decodificação do código linguístico. É possível observar, pelo relato acima, que tal prática traz sofrimento a Lis, que, mais uma vez, é culpada por não se adequar ao que é esperado pela professora nesse evento de letramento. Isso pode ser inferido da colocação da professora, ao relacionar a não realização da tarefa de alfabetização com a incapacidade de leitura da aluna em outra língua.

Nessa perspectiva, não é necessário muito esforço para perceber que a inserção da aluna na atividade de leitura teve como interesse maior uma possível avaliação, nitidamente uma ação intrínseca à escolarização. Antunes (2003) alega que a prática de leitura na escola configura-se como uma atividade:

[...] centrada nas habilidades mecânicas de codificação e decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto (ANTUNES, 2003, p. 27).

Sob esse viés, é possível afirmar que o evento de letramento que Lis participa mantém sua base no ideal autônomo de letramento, o que corrobora para que identidades sejam apagadas, já que sob essa percepção o desempenho da leitura e da escrita está associado a uma identificação específica, que se relaciona com o modo que essas habilidades devem ser desenvolvidas para que haja êxito na sala de aula (STREET, 2014).

As duas ocorrências envolvendo o livro de alfabetização, apresentadas neste estudo, mostram que foi atribuído à língua, na sala de aula, um posicionamento que a coloca além de quem fala (PIRES-SANTOS, 2017) e, conseqüentemente, propiciou desconsiderações que englobam aspectos históricos, ideológicos, culturais e sociais acerca da estudante dentro daquele contexto. Logo, a prática de leitura a que a aluna foi submetida é:

[...] uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”, leitura que é assim reduzida a momento de exercício, sejam aqueles da “leitura em voz alta” realizados, quase sempre com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas fichas de leitura (ANTUNES, 2003, p. 28).

Toda a significância extraída do episódio comentado não se centra no fato de Lis não desenvolver a atividade de leitura – visto que era evidente que, na ocasião, Lis não tinha condições de realizá-la com êxito – nem de ela ter sido inserida pela professora na atividade de leitura, posto que esse passo faz parte do processo de ensino, mas sim na concepção de linguagem norteadora do ensino naquele contexto, por mostrar-se “centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signo e de regras, desvinculado de suas condições de realização” (ANTUNES, 2003, p. 41).

Esse cenário não propicia a interação. A recusa da aluna à proposta de ajuda para pronunciar algumas palavras, mesmo diante do consentimento da professora, demonstra isso. A insegurança da estudante e seu constrangimento frente a tal exposição, de certo modo, mantêm relação com as imposições linguísticas da língua que está sempre no poder dentro da sala de aula. Soares (2000), ao discorrer sobre letramento, afirma que:

[...] ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar para ser alfabetizada no que se refere à leitura? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada no que se refere à leitura? (SOARES, 2000, p. 48).

A interação verbal, naquele momento, poderia ter proporcionado a realização da leitura, nas condições da estudante obviamente, no entanto, dentro de uma concepção de letramento em que a leitura e a escrita independem do contexto dos alunos para serem produzidas, a prática de leitura acabou revelando-se para a estudante como algo não só

inviável, mas desagradável para si. Isso porque não há espaço para as subjetividades dos sujeitos nos contextos de ensino, o que impede que alunos, na mesma situação de Lis, sejam inseridos em condições mais favoráveis de ensino-aprendizagem.

Esse foi mais um fato experienciado por Lis em seu processo de letramento. Subjaz a essa questão, a compreensão da professora de que ela podia cobrar a tarefa de uma aluna que não tinha possibilidades de realizá-la sozinha, cuja condição de falante apenas do espanhol não era uma particularidade sua, estendendo-se ao seu círculo familiar.

Na sequência, apresenta-se o que chamamos de “o episódio do teatro”.

5.1.3 O episódio do teatro: parte I

Este episódio é discutido sob dois enfoques, porque Lis, em seu processo de letramento, experienciou a atividade de teatro de duas formas, sendo ambas muito relevantes na reflexão de sua trajetória de socialização no contexto escolar.

A partir de agora, passamos a nos referir às aulas mediadas pela professora de Língua Portuguesa II. Diferentemente da outra professora, esta mantinha contato com a turma de quinto ano apenas uma vez na semana. Logo, seu contato com Lis era mais restrito, se comparado com a Professora I, que diariamente estava com Lis na sala de aula.

No tocante ao episódio a ser comentado, trata-se de uma peça teatral, que foi uma atividade bimestral, desenvolvida pela releitura do livro *Tosco* (2009), lido no bimestre anterior. Como já dito, o planejamento das professoras dialogava; elas sempre estavam abordando a mesma temática, o mesmo conteúdo, com enfoques diferentes, para atender às exigências do currículo, apesar de cada uma ter autonomia sobre suas aulas.

Nessa releitura, os alunos, em grupos, ficaram incumbidos da reestruturação do enredo e da produção das novas falas das personagens, orientados sempre pela professora. A ideia era que eles dessem outra abordagem para as questões problemáticas da relação com a família e a escola da personagem principal, tratadas no enredo original do livro. Essa atividade foi desenvolvida em várias etapas. Assim, a professora foi trabalhando concomitantemente no transcorrer do bimestre com os conteúdos e essa atividade. A participação de Lis nessa atividade foi restrita basicamente à observação. Isso porque, como escrevia muito devagar, ela se atrasava sempre na passagem do

conteúdo do quadro para o caderno, sendo orientada pela professora a primeiro terminar de escrever o conteúdo no caderno para que este ficasse completo.

Essa regra não era só para Lis, outro aluno que também não tivesse terminado deveria antes escrever tudo que estava no quadro no caderno para depois fazer a outra atividade que estivesse sendo desenvolvida. Quando os alunos argumentavam, ouviam a frase: “Com o caderno incompleto, como você vai estudar para a prova?”. Diante da situação, Lis acabou não sendo participativa nessa atividade, até porque, ao se dispersar com o movimento dos alunos, por prestar mais atenção neles do que no que escrevia, Lis demorava ainda mais para terminar de copiar.

O episódio descrito nesta seção, classificado como o do teatro, é a contextualização da aula do dia 09/09/2019, em que, em um primeiro momento, os alunos tiveram como atividade o estudo da gramática, com a abordagem do conteúdo de verbos.

As aulas de gramática se davam da seguinte forma: primeiro, eram passados no quadro as instruções normativas acerca do conteúdo em estudo e, posteriormente, exercícios sobre ele. Os alunos tinham um tempo para resolvê-los e, após esse tempo, a professora fazia a correção no quadro. Na aula em questão, os alunos já haviam estudado anteriormente algumas normas referentes ao uso dos verbos e, naquele instante, deveriam resolver os exercícios que foram passados de duas formas: a professora entregou uma lista de exercícios impressa, com questões relativas aos sentidos dos verbos e sobre tempos verbais; depois, passou alguns exercícios no quadro. Ajudei Lis a fazer a atividade da lista, tentando mostrar a ela o papel dos tempos verbais como elementos que sinalizam a situação comunicativa, todavia, as frases soltas que compunham os exercícios dificultaram muito essa ação, impossibilitando contextualizar para a aluna o que estava aprendendo. No que concerne ao tempo pretérito, Lis mostrou-se mais familiarizada com as normas de uso desse tempo verbal, revelando ter memória sobre esses aspectos, dizendo, de forma linguisticamente híbrida, que esse tempo se usava quando a coisa já tinha acontecido, traduzindo aqui suas palavras. Ao término dessa atividade pela turma, a professora fez a correção primeiro, para depois passar o resto dos exercícios no quadro.

Foi nas circunstâncias dessa aula que Lis passou um dos momentos de exclusão que experienciou no transcorrer da atividade de teatro desenvolvida no bimestre. A passagem descrita a seguir evidencia isso, ao mostrar a importância que o conteúdo gramatical ocupou naquele contexto de ensino e, ainda, a relevância que isso assume no

processo de letramento de Lis, por essas questões serem vistas como prioritárias para a formação da estudante no contexto daquela sala de aula. Passemos à descrição dessa ocorrência envolvendo a atividade de teatro:

Nessa aula, foi enfatizado por parte da professora o fato de a aluna copiar muito devagar, “leva duas aulas para copiar um quadro”. Houve nesse dia o ensaio do teatro, atividade que a turma já vem desenvolvendo há dias. A turma foi retirada da sala, dirigindo-se à quadra de esportes para o ensaio, mas Lis, que ainda não tinha terminado de copiar os exercícios do quadro, ficou, por ordem da professora, sob minha supervisão, finalizando a cópia do conteúdo. Ficamos nós duas na sala vazia, ao fundo ouviam-se os gritos e balbucios dos alunos vindo da quadra de esportes, resultado da interação a qual desfrutavam. Mais uma vez observa-se no contexto da sala de aula a extrema valorização aos conteúdos gramaticais em detrimento de qualquer outra forma de aprendizagem (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Para discutirmos essa cena, pautamo-nos na perspectiva interacionista de linguagem, que valoriza o uso real e concreto da língua nas interações sociais (GERALDI, 1997). Busquemos, então, o que implica ao processo de aquisição da língua portuguesa e a constituição da aluna Lis como sujeito na sala de aula, copiar do quadro regras gramaticais em vez de ser inserida em uma prática interativa de uso concreto da língua, com os colegas e a professora. Interação que atividade de teatro poderia proporcionar. É notório que Lis não estava emitindo nenhum sentido acerca do que escrevia naquele momento, e isso não se deve apenas às questões linguísticas que envolvem a estudante, mas ainda ao fato de, como criança que é, certamente, ter desejo de participar daquela brincadeira que ocorria na quadra de esportes, já que, para os estudantes da faixa etária dos alunos de quinto ano, atividades diferenciadas do estudo formal, rotineiramente em uso na sala de aula, são entendidas como brincadeiras.

Não vivenciar essa prática interativa foi mais um deslocamento experienciado por Lis em sua trajetória na sala de aula, o que a privou de participar de outras formas de aquisição de letramentos, nesse caso, mediadas pela interação das relações interpessoais estabelecidas dentro da proposta de desenvolvimento da atividade de teatro.

Antunes (2003), ao discorrer sobre a linguagem em uma dimensão interacional, aponta que essa é “uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema

em função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (ANTUNES, 2003, p. 41).

Diante desse contexto, argumenta-se que a atividade de teatro dentro da proposta de ensino serviria como um estímulo no processo de aquisição da língua pela estudante. Isso porque propiciaria à aluna internalizar e exteriorizar as ocorrências linguísticas compartilhadas na interação verbal, desde o trabalho prévio envolvendo as etapas de elaboração da atividade até o seu ápice, com a apresentação final. Segundo Antunes (2003, p. 45), “numa inter-ação (‘ação entre’), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições”.

Assim, a primeira mudança dentro do processo de ensino ao qual a aluna estava inserida seria o afastamento da aquisição da língua das formas rígidas que sempre permearam o ensino do conteúdo na sala de aula. Arrisca-se a dizer que, em um contexto interativo, o repertório linguístico da estudante, representado pelas eventuais práticas translíngues (YIP; GARCÍA, 2018) em uso por ela no âmbito do desenvolvimento da atividade, assumiriam conotações positivas para si.

A perspectiva translíngue, vista no capítulo 2 deste texto, ao ser contrária ao ideal monolíngue que sustenta as políticas linguísticas atuais, entende o bilinguismo como estando para além do acesso do recurso de diferentes línguas de forma separada, acarretando ao discurso bilíngue o caráter de norma, e não de exceção. Um espaço em que a translíngue ocorre possibilita ao sujeito bilíngue fazer seleções diversas de seu repertório linguístico, com distintos propósitos. Isso leva esses sujeitos não só a potencializarem seu conhecimento por meio de suas experiências, mas a resgatarem sua identidade cultural (YIP; GARCÍA, 2018). Para tal, é necessário que a sala de aula seja um espaço interativo e acolhedor. Como argumenta Geraldini (1997, p. 21), “aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamento rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino aprendizagem”.

Como se nota, Lis, ao ser privada do momento interacional do desenvolvimento da atividade de teatro, vivencia mais uma vez em sua trajetória de letramento o assujeitamento a um sistema de ensino que atribui aos conteúdos gramaticais prioridade na constituição das competências linguístico-discursivas da língua. Isso justifica a importância destacada pela professora naquele momento, ao fato de Lis ter que terminar de escrever o conteúdo do quadro no caderno.

Para Antunes (2003, p. 26), “parece incrível, mas é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada”. Assim, entre passar para o caderno conteúdos gramaticais expostos em um quadro para o caderno e praticar a interação verbal, a atividade de teatro mostra-se mais significativa para a aprendizagem da língua e a constituição da estudante como sujeito na sala de aula.

5.1.4 O episódio do teatro: parte II

Dando sequência à experiência vivenciada por Lis na atividade de teatro, atentemos para o ocorrido na aula de 30/09/2019:

Neste dia, a aula foi reservada para a apresentação da peça ensaiada. De início, percebi certa interação entre Lis e duas meninas da turma. Elas trocavam doces entre si. Confesso que a surpresa maior eu tive quando a professora, em meio à organização e acomodação dos estudantes, que estavam eufóricos para desenvolverem a atividade, disse que a Lis ia participar também. No susto, Lis tentou se esquivar sinalizando que não, mas a professora disse que sim, que ela iria participar porque eu e as amigas dela iríamos ajudá-la. As colegas de Lis concordaram e, então, a professora sugeriu que criássemos uma fala para Lis dentro do enredo a ser apresentado. Criamos uma fala curta, e Lis, apesar de transparecer muita timidez, conseguiu realizar, repetindo o que as colegas soletravam para ela, quando não conseguia pronunciar. Após a apresentação, realizaram um momento de avaliação, em que os alunos deveriam se autoavaliar como atores na peça. Para Lis, a professora apenas perguntou se ela havia gostado de participar. Timidamente, Lis respondeu que sim. A professora, mais uma vez, direcionou a atenção para Lis, questionando se ela gostaria de repetir a atividade novamente. Lis, com o tom de voz bem baixo, respondeu “me gustaría, sí”. Diante do histórico de exclusão de Lis das etapas de elaboração dessa atividade, questiono-me se a coincidência de eu estar presente naquela data na sala de aula interferiu na decisão da professora, já que a minha presença naquele espaço também é dotada de significado, como os significados que podem me colocar como mera julgadora dos atos das professoras, levando-as a se preocuparem com a imagem que ia ter delas (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

O destaque dessa passagem está no fato de ter sido a primeira vez que presenciei Lis saindo de uma posição periférica, do silêncio e do fundo da sala de aula, para ocupar um lugar mais central por iniciativa da professora, mediadora das aulas de Língua Portuguesa II. Isso é significativo porque propiciou à estudante deslocar-se da posição

de quem nunca conseguia realizar a atividade com êxito, como a experimentada no contexto de ensino da gramática, para a posição de quem conseguiu realizar. Tem-se, mesmo por um instante, Lis assumindo outras representações na sala de aula. Para Antunes (2003, p. 41), “somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante”. Essa é a proposição da sala de aula como espaço de interação verbal.

Verifica-se, a partir da colocação de Antunes, que as desvantagens que alguns alunos que fazem parte das minorias na sala de aula têm com a língua que é aprendida na escola, como é o caso de Lis, podem ser reduzidas se a concepção de linguagem no contexto de ensino adotar a língua em uma perspectiva discursiva, e não estrutural. A atividade de teatro exemplifica isso. Apesar das falas das personagens terem sido construídas na norma culta da língua, o foco centrou-se na discursividade da língua e no lúdico que envolve esse tipo de proposta. Isso foi fundamental para a participação de Lis. A inserção desse novo contexto em sua trajetória faz com que a aluna se reposicione e, conseqüentemente, assuma outras identificações. Assim, não deve ser esquecido que dentro desse processo “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOODWARD, 2012, p. 18) das práticas ou de contextos específicos.

Destaca-se a aula em discussão como sendo um acontecimento. Isso ocorre em razão de os saberes existentes na sala de aula não terem ficado estanques, e sim em movimento. Ao estarem em movimento e serem reatualizados a partir de uma necessidade de Lis, esses saberes produziram sentidos, mostrando que “o lugar privilegiado é o da interação tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos” (GERALDI, 2015, p. 34-35).

Não foi observado outras vezes na sala de aula Lis vivenciando experiências como essa, mediante iniciativa da professora. Todavia, o mais relevante dessa questão é o fato de, por meio dessa experiência, Lis ter desenhado outro cenário para si naquele contexto de ensino, mesmo que por um instante. Isso aconteceu devido ao acolhimento recebido naquele momento muito especial de seu letramento. A professora inseriu, as colegas acolheram e Lis acabou desenvolvendo a atividade com êxito.

Concluamos a questão de Lis nas aulas de Língua Portuguesa nos direcionando ao episódio da prova.

5.1.5 O episódio da prova

Esta foi mais uma experiência vivida por Lis em seu processo de letramento escolar nas aulas de Língua Portuguesa, que demonstra a negação de todo o contexto de sua condição de estudante naquele espaço de ensino. A ocorrência se deu também em uma aula de Língua Portuguesa II, em uma aula reservada para a aplicação de uma avaliação que ajudaria a compor a nota do bimestre.

Em dias de avaliação, o ritual era sempre o mesmo, tanto na disciplina dessa professora quanto da outra: materiais na mochila, apenas caneta, lápis, borracha e apontador sobre a mesa, carteiras afastadas das dos colegas, troca de alguns alunos de lugar e proibidas as conversas com os colegas.

A seguinte aula é referente à data de 26/08/2019, constando na nota de campo que:

Foi dia de avaliação. Dirigi-me até a professora e pedi autorização para gravar as orientações que ela daria a Lis para a realização da prova. A intenção era capturar aquela interação para posterior análise e reflexão desse momento. Com uma negativa, ela me disse que Lis e nenhum outro aluno receberia ajuda porque era dia de PROVA [tom de voz elevado]. Ela já havia feito a revisão na aula anterior e as dúvidas deveriam ter sido tiradas naquele momento. Disse-me, ainda, que aquele dia era um dia atípico e que por isso não poderia sentar-se ao lado de Lis para lhe dar explicações, somente sentaria se sobrasse tempo, ao final da aula. Questionei se Lis conseguiria ler e resolver a prova sozinha, e a professora respondeu dizendo que as questões eram curtas e que com um pouco de esforço ela conseguiria. Não foi permitido pela professora que eu ajudasse a estudante como ocorrera em outros momentos, afinal era dia de PROVA (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A realização da prova, no padrão imposto pela professora, exige algumas reflexões acerca da avaliação enquanto prática metodológica dentro do processo de ensino. Um ponto a ser pensado em relação a isso é que a avaliação não pode deixar de ser vista “como se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação, como se ela fosse uma atividade neutra” (LUCKESI, 2011, p. 28). É perceptível que a professora em sua prática pedagógica, ao enfatizar a impossibilidade de a aluna receber auxílio para realizar a atividade proposta, dialoga com a proposição de que a avaliação escolar tem como objetivo a seleção. Assim, essa prática metodológica se torna um ato pelo qual se busca comparar o desempenho, atribuindo

aos estudantes uma classificação que varia entre inferior, mediano ou superior, tornando-os estigmatizados (LUCKESI, 2011).

No caso de Lis, nessa interação, a estudante não está apenas recebendo uma instrução de como agir naquele contexto, mas também se tornando uma aluna com pouco ou quase nenhum sucesso nas atividades escolares e que, conseqüentemente, será marcada pelo insucesso e pela reprovação no ano letivo. É notável que sem orientação Lis não conseguiria entender o comando das questões. A orientação, naquele momento, propiciaria condições mais favoráveis para o exercício da língua por parte da aluna. Todavia, ao retomarmos a trajetória de Lis na sala de aula, defrontamo-nos com a questão de que escrever e falar entre línguas (MIGNOLO, 2003) nunca foi oportunizado à estudante no contexto das aulas de Língua Portuguesa.

Isso, dentre outras coisas, relaciona-se com o fato de a escola cultivar o monolinguismo em seu espaço; de ter como lema não valorizar no processo de ensino/aprendizagem conhecimentos adquiridos além dos momentos vividos na sala de aula; de não enxergar o aluno como um sujeito que tem uma história, sendo capaz também de perguntar e buscar respostas dentro da vivência que possui (GERALDI, 2015). Assim, a escola opta por confundir o ensino da língua com o ensino das normas que regulam o funcionamento da língua padrão ensinada em seu âmbito. Com isso, afasta as práticas de leitura e de escrita de sua dimensão social e cultural, acarretando um caráter homogêneo à língua, o que, para Mignolo (2003), atende apenas aos anseios das visões coloniais de ensino.

Como se observa no caso em questão, a prova na escola converte-se em um elemento sagrado dentro da prática de ensino, e Lis, mesmo com suas especificidades linguísticas, deve participar da mesma forma, tal qual participam os estudantes brasileiros. Nesse entendimento, Lis é a única responsável por seu sucesso ou fracasso escolar. Ao nos reportarmos à fala da professora, chegamos a essa conclusão, visto que “com um pouco de esforço”, Lis conseguiria realizar a prova. Toda a complexidade que a temática da migração coloca para a escola, especificamente para aquela sala de aula, torna-se um problema para a professora, que a reduz ao argumento do “esforço pessoal”. É sob esse contexto que Lis vai se relacionando com a língua a ser aprendida no âmbito escolar.

Conforme Geraldi (1991, p. 179):

Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, pois como vimos, é no sistema de referências que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica.

A complexidade linguística que envolve a aprendizagem de uma língua encontra condições mais favoráveis em concepções voltadas para a língua enquanto interação discursiva (ANTUNES, 2003), porque assim as línguas minoritárias também podem assumir o protagonismo na interação verbal. Desse modo, há espaço para o pluringuajamento, condição inerente aos sujeitos que vivem entre línguas (MIGNOLO, 2003), como a aluna foco deste estudo.

Kleiman (2003, p. 48) assegura que:

O resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção de modelo de letramento dominante.

A identidade de Lis – imigrante venezuelana, não falante da língua portuguesa e aluna dentro daquele contexto de ensino – foi ignorada pelas ideologias existentes dentro da sala de aula, modelos das práticas das professoras. Este estudo, ao ter o letramento como algo que “se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia” (STREET, 2014, p. 143), expõe que as práticas de letramento a que Lis foi submetida reproduzem uma concepção autônoma de letramento. Isso se fez por não ter havido a inserção da realidade de Lis nas práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

A culpa de a estudante experienciar o letramento de modo insignificante para si não deve ser atribuído apenas às professoras, visto que há um aglomerado de ideologias, tradições e práticas teóricas que alicerçam a questão do ensino e o direcionam para o aplicado pelas professoras.

Historicamente, o processo formativo dos professores tem sido deficiente quanto à proposta de prepará-los para lidar com as realidades que permeiam as escolas. A migração, enquanto uma realidade cada vez mais em expansão dentro das escolas brasileiras e, conseqüentemente, nas escolas de Dourados – MS, tem implicado

redefinições no processo formativo dos professores. Essas redefinições devem estar voltadas principalmente para a desvinculação do ensino de alunos estrangeiros da ideologia monolíngüística em vigor na sala de aula desde os tempos de outrora. Assim, a educação linguística dos professores “não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente atenta, plural em seu foco” (CAVALCANTI, 2013, p. 226).

Sob essa perspectiva, fica propício contornar os efeitos que a globalização acarreta às novas práticas comunicativas, às novas formações socioculturais e às novas relações assimétricas de poder instauradas pela mobilidade humana e linguística do cenário mundial atual.

Outras questões envolvendo Lis nas aulas de Língua Portuguesa são descritas mais adiante, a partir da análise de uma entrevista feita com as professoras. Na sequência, discorre-se acerca da relação de Lis com seus colegas de classe.

5.2 Lis e seus colegas de classe: a relação dos alunos com a diferença na sala de aula

Parte-se do pressuposto de que as relações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, assumindo um papel importante dentro do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque “os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros”, logo, a “sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo” (GERALDI, 1997, p. 6).

Nessa acepção, discutem-se algumas considerações sobre a convivência estabelecida na sala de aula entre os alunos e Lis. Sucintamente, acaba-se, então, discutindo a relação dos alunos com a diversidade dentro do espaço escolar, ao se buscar as percepções dos estudantes acerca da colega de turma venezuelana. Fundamenta-se essa reflexão abordando algumas especulações por parte dos estudantes sobre Lis, assim como algumas ações observadas em momentos de interação dentro e fora da sala de aula.

De início, vale destacar o questionamento que os estudantes daquela sala de aula fizeram a mim quando me viram ao lado de Lis: “Você sabe falar a língua dela?”. Esse tipo de pergunta não demonstra apenas a curiosidade dos alunos sobre a minha presença em sala de aula, mas destaca também a identificação da diferença da aluna Lis naquele contexto. Isso ficou evidente em um dos primeiros contatos que fiz com a turma, ao

receber de um grupo de alunos eufóricos a seguinte informação: “Ela não sabe falar português, aí ela fica nervosa e chora”. Não falar português, para tais estudantes, era a marca distintiva entre Lis e seus colegas de classe.

Essa inscrição simbólica e representacional, ao ser propulsora de significados, posiciona os indivíduos enquanto sujeitos dentro dos contextos específicos. Logo, “a ênfase na representação e o papel-chave da cultura na produção dos significados que permeiam todas as relações sociais, levam assim, a uma preocupação com a identificação” (WOODWARD, 2012, p. 18), que é o que se focaliza, buscando mostrar a visão dos colegas de sala de Lis.

Com os dados desta pesquisa gerados em aulas de Língua Portuguesa, tópicos referentes à língua assumem maior relevância dentro do processo de ensino, visto que o desempenho dos alunos se torna ainda mais dependente da relação desses sujeitos com os aspectos linguísticos da língua e isso acaba interferindo nas práticas interacionais na sala de aula. Geraldi (1997, p. 6) menciona que:

As interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo, na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta.

A construção da relação dos alunos com Lis é marcada por essas interferências, por esses controles e seleções impostos pelas concepções que direcionam o ensino na sala de aula. Exemplifica bem esse ponto a frequente recusa dos alunos de terem Lis como integrante de seus grupos. O traço distintivo, “não ser falante do português”, nesse caso, marca a diferença de modo negativo, obscurecida pelos significados que as práticas de leitura e escrita possuem naquele contexto de ensino, sendo essa questão ainda a mola propulsora para a construção de estereótipos no que se refere a Lis naquele espaço.

Assim, a relação entre Lis e seus colegas no desenvolvimento das atividades em grupo foi marcada por essa negativa, que se manifestava na recusa explícita dos colegas em ter Lis como integrante em seus grupos nas atividades coletivas. Essa recusa explícita é marcada pela falta de convite para que a aluna integrasse os respectivos grupos, com os alunos se agrupando nos cantos da sala e Lis permanecendo isolada em sua mesa, ao centro da sala. Também pelo silêncio dos alunos quando as professoras perguntavam em que grupo Lis iria entrar e, ainda, pelas inserções casuais de Lis nos

grupos, feitas pelas professoras, com os alunos argumentando: “Ah, professora, mas ela não sabe”. Ressaltam-se, nesses instantes, as expressões de Lis demonstrando o incômodo que sentia ao se juntar dessa forma a esses grupos.

Com a negativa dos alunos para interagirem com Lis nas atividades coletivas, a aluna passou por um longo período de isolamento nas aulas até estabelecer vínculos com alguns alunos, o que levou dois bimestres para acontecer. Os processos interacionais de Lis e os colegas no desenvolvimento das atividades seguiu então um padrão de organização definido pelos próprios alunos: aspectos linguísticos ficavam por conta dos alunos, e Lis colaborava com o trabalho de pintura, colagem ou recorte, quando as atividades permitiam essas práticas. Quando esses procedimentos não faziam parte das atividades, Lis não tinha nenhuma participação nelas, ficando sentada ao lado dos colegas, apenas observando-os na realização de suas atividades.

Trata-se, então, de uma relação assimétrica, que se assenta na falta de domínio da língua em uso por parte da aluna. Isso nos leva ao apontamento de que “a relação entre dois termos de uma oposição binária envolve um desequilíbrio necessário de poder entre eles” (DERRIDA, 1991 apud WOODWARD, 2012, p. 50). Logo, na dicotomia dominar/não dominar o português, o domínio sobre a língua aparece como o elemento de maior valor dentro dessa relação binária, porque “os termos que formam esse dualismo recebem, na verdade, pesos desiguais, estando estritamente vinculados a relações de poder” (WOODWARD, 2012, p. 54).

Outro aspecto a ser ressaltado na relação dos alunos com Lis, diz respeito à forma como os alunos enxergaram o espanhol, demonstrando sempre muita curiosidade. São exemplos disso os momentos em que intervi usando o espanhol para ajudar Lis a resolver alguma atividade ou para obter alguma informação dela. Também quando Lis respondia a alguma indagação das professoras em sua língua materna. Essas ocasiões revelam que, por parte dos alunos, era recorrente a curiosidade em entender os significados das palavras em espanhol, e não a intenção de corrigir a colega.

Não se presenciou na sala de aula julgamentos depreciativos acerca da língua de Lis, preconceito com sua forma de se expressar linguisticamente, o que é um elemento positivo dentro dessa relação intercultural. A relevância dessa questão está no fato de que a existência de práticas preconceituosas propiciaria o alargamento do distanciamento entre os alunos e Lis. Isso, provavelmente, provocaria consequências de outras ordens, como estigmas culturais, socioeconômicos, o desrespeito para com o

outro nas relações estabelecidas, o que implicaria às professoras mediadoras do ensino e à escola desgastes na administração desses tipos de conflitos na sala de aula.

No que diz respeito às interações fora da sala de aula, focaliza-se a hora do intervalo, que, assim como a sala de aula, é rico em informações sobre a sociabilidade dos estudantes dentro do espaço escolar. Em uma sondagem feita em alguns intervalos de aulas, foi observado o isolamento de Lis também nesses momentos, principalmente, no primeiro e segundo bimestres do ano letivo, período em que Lis se mostrou mais fechada para as abordagens na sala de aula.

Nesse período, nos intervalos das aulas, Lis ficava isolada em cantos do pátio, observando de longe os estudantes interagirem entre si. Em três momentos tentei intervir nessa situação, ao buscar ajudar Lis a participar das brincadeiras com os demais alunos no intervalo. Também os demais estudantes não demonstravam interesse em convencer Lis a interagir com eles.

Por conta dessa recusa, integrei-me a um grupo para propor brincadeiras e entender um pouco mais sobre a recusa por parte desses estudantes e suas percepções sobre Lis. Ao interrogar o grupo sobre o porquê de não brincarem com Lis, uma das estudantes justificou o distanciamento como um problema de Lis: “porque ela é tímida”. Os demais alunos daquele grupo concordaram com essa proposição. Esses estudantes não sabiam que Lis era uma imigrante vinda para o Brasil por conta de um deslocamento forçado, motivo esse que pôde ter resultado, de acordo com minhas observações de campo, no seu fechamento para com as práticas interacionais no espaço escolar. Em nossas conversas, foi possível perceber que Lis se isolava das brincadeiras por medo de não ser aceita. Assim, a negativa dos alunos quanto a se aproximarem de Lis nos momentos de intervalos das aulas representa apenas, a meu ver, uma reação ao próprio isolamento de Lis durante boa parte do período escolar. Tal isolamento era percebido como uma “timidez”, identificação essa que marcou toda a trajetória de Lis naquela turma.

Temos, então, na relação Lis-colegas de classe, a aluna assumindo duas representações aos olhos de seus colegas de turma. Para eles, Lis era “aquela que não fala nossa língua” e “aquela que é tímida”. Não saber português se associa às atividades desenvolvidas na sala de aula que exigiam o conhecimento da leitura e da escrita e possuíam uma pontuação específica. Já a identificação “aluna tímida” se relaciona com a falta de iniciativa da estudante para interagir com o grupo, visto que “quem não

gostava de brincar era Lis”, fechando-se para as interações e levando o grupo a respeitar sua decisão, conforme o entendimento dos alunos.

Esse respeito que os alunos dizem direcionar a uma possível característica de Lis talvez represente uma atitude de autoproteção, por não quererem ser vistos como promotores de atos discriminatórios contra Lis. Discriminar, não respeitar, ser preconceituoso é feio. Então, ao atribuímos a culpa a ela, defendemo-nos de tais acusações.

A postura das professoras de não promoverem iniciativas de acolhimento e integração da aluna à turma, não demonstrando valor à presença da estudante naquele espaço, de certo modo, parece ensinar aos alunos que a culpa é sempre do outro, porque esse outro é que é diferente, exótico em nosso ambiente. Tira-se, assim, a chance de esses estudantes descobrirem que a interação pode acontecer nas diferentes línguas e, ainda, a oportunidade de conhecerem Lis pela vivência da própria aluna. Mediante essas circunstâncias foi construída a relação de convivência entre os alunos e a aluna.

Ressalta-se que Lis, ao ser inserida na escola como imigrante, torna-se totalmente dependente da solidariedade e do espírito colaborativo do grupo que a recebe. Esse tipo de acolhimento pode propiciar aos alunos imigrantes, como é o caso de Lis, garantias para se sentirem mais atuantes no grupo em que estão inseridos e, conseqüentemente, interagirem de forma afetiva com esse grupo.

O fato de a aluna ser excluída das tarefas coletivas que envolvem leitura e escrita exemplifica como os resquícios do letramento hegemônico escolar agem na sala de aula, estabelecendo simetrias, dicotomias, margens e exclusões de minorias, interferindo, assim, nas relações estabelecidas dentro do espaço de ensino. A relação de convivência dos alunos com a diversidade, com a diferença, representada naquele contexto por Lis, ao ser atravessada por interferências e controles da concepção que direciona os usos da leitura e da escrita na sala de aula, leva os alunos a identificarem a aluna como “aquela que não sabe a língua portuguesa” e, conseqüentemente, não consegue resolver as tarefas das aulas. Da mesma forma, leva os alunos a induzirem que tê-la em seus grupos não lhes traria benefícios, já que o conhecimento solicitado naquele momento ela não possuía.

Não ter a competência linguística solicitada naquele cenário diminuiu a possibilidade de inserção e de interação de Lis nas relações estabelecidas na sala de aula. Isso acontece porque as interações, enquanto acontecimentos que se dão dentro dos contextos sociais, não são algo inocente no que concerne à condição desses

contextos, por serem estabelecidas sempre nos limites de determinadas formações sociais (GERALDI, 1997). Por esse motivo, a conduta social que valoriza apenas um tipo de letramento específico nas escolas deve ser sempre questionada, posto que o aprendizado da língua/linguagem ocorre por meio das interações sociais, sendo estas propagadoras da socialização dos sujeitos.

Na seção seguinte, discorre-se sobre a relação estabelecida entre Lis e as professoras de Língua Portuguesa, assim como os aspectos identitários surgidos na sala de aula a partir do contato que a aluna manteve com a leitura e a escrita naquele espaço.

5.3 “Uma aluna venezuelana na turma”: a relação Lis-professoras e as questões identitárias na sala de aula

Nesta seção, explora-se os aspectos das representações que as docentes possuem com relação à estudante Lis, considerando que a identidade social do sujeito é algo relacional, atribuída ao indivíduo pelo Outro, nos processos de interação dentro de contextos sociais específicos, o que a torna uma construção discursiva (MOITA LOPES, 2002). Em análise, estão alguns trechos da entrevista concedida pelas professoras à pesquisadora no percurso deste estudo. Busca-se, pelas vozes das professoras, identificar como as docentes entendem a relação que possuem com Lis e como a identificam dentro do ambiente escolar.

Como já fora mencionado, a entrevista foi realizada no final do ano letivo de 2019, quando Lis estava a poucos dias de encerrar o ciclo de sua trajetória na sala de aula, naquela turma de quinto ano do ensino fundamental I. Desenvolve-se essa proposta analítica dos discursos das professoras buscando mostrar o que significou para as docentes a presença de Lis na sala de aula. Essa perspectiva vai ao encontro do nosso objetivo de compreender a trajetória de socialização de Lis e os aspectos de sua identidade naquele cenário. Vale dizer que, após um ano de relação, muitas inferências surgem desse momento interacional.

Reportemo-nos ao primeiro questionamento, trazendo a fala da professora de Língua Portuguesa I sobre a sua experiência de ter Lis como integrante de sua turma no ano de 2019:

É... esse ano foi um momento de bastante aprendi... muita aprendizagem quando a... nossa aluna chegou. Nós não... nunca tinha acontecido na escola. É... porém... tivemos várias é... como eu posso

te dizer... é... dificuldades pelo caminho que nós nem imaginávamos que teríamos no decorrer do ano letivo, principalmente para propiciar a uma melhor compreensão do conteúdo na sala de aula (PROFESSORA I, 2019).

O excerto expõe como a Professora I entendia a presença de Lis e de outros venezuelanos/as na escola. A reação que ela externa é esperada, já que enquanto professora regente cabe-lhe ensinar o conteúdo que está previamente programado, mas que não reflete a vida interacional dos sujeitos ali presentes. A dificuldade sentida se relaciona, principalmente, com o contexto sociolinguístico que se instaurou com a presença de Lis na sala de aula, com os aspectos multiculturais e linguísticos que se ampliaram com a chegada da aluna.

Nessa conjuntura, há de se considerar o fato de a escola constantemente demonstrar não estar pronta para lidar com a diversidade, qual seja a forma que esta se manifeste em seu âmbito. Quanto mais diversificado esse ambiente se torna, maiores são os desafios e as dificuldades enfrentadas por aqueles que ocupam o espaço escolar, principalmente por professores e alunos, que estão quase sempre imersos em proposições de ensino ou de aprendizagem alicerçadas em uma proposta curricular homogeneizante.

Assim, apesar de essa professora reconhecer que a inserção da aluna no contexto de ensino representa um momento de aprendizagem, sua presença ali não deixa de ser um problema, e o letramento na escola, que segundo Kleiman (2003, p. 20) é a “mais importante agência de letramento”, tende a acontecer em meio a muitas incoerências. Essa situação propicia que a professora enfrente dificuldades em todo o transcorrer do ano letivo.

Quanto à professora de Língua Portuguesa II, sua inferência acerca de Lis como integrante da turma é:

Olha... ela veio ... já chegou com dificuldades, né. Eu sou professora só de língua portuguesa... tenho outros alunos em vez, né, só ela. Eu vejo assim, que... foi difícil trabalhar com ela, mas não só por conta de ela ser de outro país, mas o comportamento dela também não foi assim ... de interação com as outras alunas, ela não pergunta, né, para a professora... às vezes que dava para eu ir até a mesa, ela não entendia nada... ela precisava que eu tivesse sentada ao lado dela e isso a gente não TEM COMO FAZÊ [...]. É... foi muito complicado trabalhar com ela esse ano (PROFESSORA II, 2019).

A colocação em questão aponta que, na visão da Professora II, toda a complexidade advinda da presença de Lis na sala de aula é atribuída à própria estudante. Há um direcionamento em sua fala de que as dificuldades apresentadas pela aluna no âmbito de ensino se relacionam com um possível *deficit* no letramento escolar da estudante em sua trajetória de estudo na Venezuela.

Conforme Orlandi (1998, p. 208):

Esses discursos – esse saber – que ninguém pode deixar de ter se frequentou a escola, cria o que estamos chamando de “identidade linguística escolar” (ILE) que não compreende estritamente a língua, mas os discursos produzidos por e na língua que falamos na escola e que nos situam em um conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a “escolaridade”.

Parece haver, por parte da professora, uma atenuação acerca dos problemas em torno de Lis na sala de aula, manterem relação com o fato de a aluna ser uma imigrante, não falante do português. Isso pode ser percebido a partir de sua alegação de que Lis não interagiu com os partícipes do contexto de ensino, não fazia questionamentos nas aulas e necessitava de atenção especial para a compreensão do conteúdo. Atenção esta que, na fala da professora, ela não poderia dar. A professora destaca apenas as ações comportamentais da estudante na sala de aula (não fazer perguntas, não interagir com os colegas, precisar de maior atenção), deixando de lado os fatores linguísticos e psicológicos enfrentados pela aluna, que chegou naquela escola, vinda com sua família, de um deslocamento forçado. Na fala da docente, não há registro de que a condição de imigrante, não falante do português, mereça atenção.

Pelo que é dito pela professora, pode-se deduzir que o aspecto de Lis que importa para aquela relação é a de que a estudante tem mostrado muitas dificuldades para com as práticas de letramento escolar. Nesse excerto, a professora não está apenas falando sobre Lis, mas, ao dizer da relação que mantém com ela, também contribui para a construção da identidade de Lis como “aluna problema”, porque não interage e precisa de uma atenção extra que a ela não pode dar.

Isso ocorre porque, nas relações estabelecidas no contexto de ensino, o professor ocupa a posição de maior poder, o que o leva a exercer influências sobre os envolvidos nas práticas de ensino desenvolvidas na sala de aula (MOITA LOPES, 2002). Sendo os significados construídos na interação, é possível afirmar que a fala da professora colabora na manutenção dos significados construídos na sala de aula, já que “os

participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares” (MOITA LOPES, 2002, p. 30).

Nesse sentido, a questão da migração dentro das escolas tem conduzido a enunciados cada vez mais indiferentes à realidade dos sujeitos imigrantes em posição de aprendizes da língua portuguesa dentro das salas de aulas nas escolas brasileiras, sujeitos estes marcados sempre pelo estigma da subalternidade (MIGNOLO, 2003).

A seguir, destacam-se outras inferências que surgem do questionamento acerca da negligência do poder público sobre o atual quadro que se delineia com a chegada dos venezuelanos na escola.

Influenciou muito, porque logo que ela chegou na escola a coordenação já é... comunicou a Secretaria de Educação do município para que [...], quais os encaminhamentos que poderiam ser tomados, e nós não tivemos nenhuma resposta que pudesse é... ajudar... ajudar na questão da língua, né. E... logo de início, como a professora já havia mencionado, era notório que ela não era alfabetizada nem mesmo na língua materna. É... nós falamos é... a senhora pôde também comprovar isso pedindo para que ela colocasse números, falamos com ela em espanhol, fiz algumas pesquisas também de espanhol, de palavras simples, e ela não tinha... não conseguia é... escrever (PROFESSORA I, 2019).

O discurso da professora assenta-se na proposição de a aluna não ser alfabetizada em sua língua materna. Mais uma vez, as dificuldades envolvendo a presença da estudante no contexto de ensino culminam nessa estereotipização baseada em simples suposições. Surge, assim, uma identidade fundamentada no estereótipo do analfabeto para a estudante, o que leva novamente a questionamentos acerca do processo formativo dos professores, já que o exposto mostra, dentre outras coisas, que a professora não detém competência para compreender o perfil e a situação de seu alunado, o que leva Lis a receber tal identificação.

Segundo Hall (2012, p. 112), “as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir”, sendo estas construídas sempre por uma “falta” e sempre a partir “do lugar do Outro”. A relação da aluna com a escrita faz emergir a identificação de analfabeta, quase que desvinculando a diferença cultural e linguística existente dentro dessa relação.

Essa questão assume total relevância no âmbito do letramento frente à diversidade multicultural instaurada nos ambientes escolares, reflexo do mundo

superdiverso que configura o cenário global atual, levando a questionar como a escola vai significar o letramento dos indivíduos imigrantes dentro de seu espaço. Para Orlandi (1998, p. 205):

Os sentidos não são algo que se dão independente do sujeito. Ao significar, nos significamos. Sujeito e sentidos se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consiste o processo de identificação. Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos.

Assim, a temática da migração nas escolas implica repensar novos modos significativos para a linguagem. Isso porque as práticas discursivas que envolvem os sujeitos migrantes dentro das salas de aula, de uma forma ou de outra, assentam-se na linguagem, seja na língua enquanto sistema linguístico, o qual o imigrante está ali para aprender, seja na língua enquanto discurso, mecanismo pelo qual identidades são construídas e apagadas.

Vejamos o que diz a Professora II quanto ao questionamento relacionado com a negligência do poder público e sobre o atual quadro que se forma com a chegada dos venezuelanos na escola:

Eu vejo assim, que... colocaram eles aqui... mas não teve uma organização, né. Uma organização aí nacional. Então nós estamos recebendo e não temos é... capacitações para trabalhar com isso [...]. Há diferenças na linguagem... algumas palavras podem até ser entendidas, outras não. Há essa questão psicológica do aluno que sai de seu país. Ele não mudou de uma cidade para a outra. Ele saiu de seu país... ele é... o idioma, o idioma é uma coisa muito particular. Ele está com outro idioma. Ele está com professores que têm que estar ali ensinando eles, mas muitas vezes não os compreendemos... eles não nos com... [compreendem]. Então eles merecem maior atenção... como se fosse um reforço... eles reaprendendo. Veja bem, quando você vai para um outro lugar, quando você sabe que vai, você vai no mínimo sabendo o básico da língua. Eles não tiveram isso, né. E a Lis teve um problema de que... ela veio e não conseguiu se... digamos assim... se adaptar. Há uma resistência dela em aprender. Fica pior ainda pra nós (PROFESSORA II, 2019).

Apesar de as ponderações iniciais da professora nesse discurso serem plausíveis por mostrarem os problemas enfrentados por ambas as partes (alunos e professores) no processo de acolhimento dos alunos imigrantes, devido aos fatores linguísticos e à falta de apoio advinda do poder público, é preciso notar também a atenção que ela dá à dificuldade que a aluna possui em adquirir o letramento oferecido na sala de aula,

expressa em enunciados como “resistência em aprender”. Tal fala pode significar que a aluna não aprende porque não quer, não conseguindo, assim, adaptar-se ao contexto da sala de aula porque é resistente.

Materializa-se na fala da docente o agravante do modelo de letramento que vigora cotidianamente nas práticas escolares, qual seja “atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 2003, p. 37). Tem-se a construção de uma identificação para a estudante que a coloca no rol dos alunos difíceis, que se opõem às abordagens utilizadas na sala de aula para a aquisição do conhecimento. Como argumenta Hall (2012, p. 106), “a identificação é, pois, um processo de articulação, uma saturação, uma sobre-determinação, e não uma subsunção”, logo, como uma prática de significação, estabelece-se na diferença, que ganha sua forma por intermédio dos discursos.

No discurso da professora, não há indícios da trajetória migratória de Lis, a aluna que vive um processo de deslocamento em meio a sujeitos que se comportam e falam de forma diferente. Estar deslocado, de acordo com Bauman (2005, p. 19), significa que sempre “há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras”. É muito provável que o fechamento de Lis e a pouca interação da estudante naquela sala de aula tenha sido consequência das dificuldades que um deslocamento forçado impôs a ela. Isso parece ser o motivo de a aluna mostrar-se fechada para as práticas desenvolvidas na sala de aula. E isso é muito diferente de não aprender simplesmente porque não quer.

Outro ponto de destaque no discurso da professora aparece no enunciado “ela veio e não conseguiu se... digamos assim... se adaptar”. Em sua fala, a adaptação é responsabilidade de Lis, que por si própria não consegue se adaptar ao letramento escolar e às mudanças que o deslocamento lhe impôs. Ao não desenvolver as identidades do letramento escolar, a aluna acaba taxada como sendo resistente a aprender.

O termo resistência marcou a prática discursiva da Professora II, aparecendo várias vezes no transcrito da entrevista. Isso pode estar relacionado com a tentativa da professora, assim como pode ter ocorrido com os alunos, de tentar se defender de uma possível acusação de praticar discriminação contra Lis, por meio de suas práticas pedagógicas. Assim, é mais fácil atribuir o problema à estudante, taxando-a de resistente, tal qual é possível ver no trecho a seguir, que surge do questionamento sobre

se os conhecimentos que Lis possuía em algum momento foram relacionados com os conteúdos do currículo das aulas de Língua Portuguesa, como forma de valorizá-los e promover a interação da estudante com o grupo. A fala da professora não só retoma a questão da resistência em aprender atribuída à estudante, como também acarreta significado para a minha presença na sala de aula.

Nós já fizemos trabalho em grupo... ela tinha uma resistência para sentar com alguém [...]. Com poucas pessoas ela conversa. Não sei também se a questão de você estar ali, e ela sempre ter você do lado, fez com que ela não precisasse do outro. porque eu não vi também resistência das crianças em aceitá-la. Nenhum momento, “ah... não vem sentar aqui, porque não quero que sente”. É ela que não queria sentar com os outros (PROFESSORA II, 2019).

Pelo posicionamento da professora, minha inserção no contexto de ensino-aprendizagem da estudante não foi totalmente positiva. Sob sua visão, o fato de eu estar ao lado de Lis, auxiliando-a com os conteúdos, foi um impeditivo para que a estudante pudesse criar vínculo com outros alunos em sala de aula. Tem-se, então, a minha presença naquele espaço assumindo uma representação a partir das percepções dessa professora. O vínculo estabelecido entre mim e a estudante é visto como um elemento propulsor da resistência que a professora acredita que a aluna exerce no contexto de ensino. No seu entendimento, o auxílio que eu dava à estudante trazia prejuízo para a relação que Lis poderia construir com os demais colegas, resumida na ideia “fez com que ela não precisasse do outro”. Isso para a docente era também ser resistente.

Não se nega aqui que o fato de eu estar ali tornava mais cômoda a situação para Lis, que não precisaria depender dos colegas para ajudá-la. Até mesmo porque Lis sabia que não era bem-vinda nos grupos, por não entender bem o português e, por isso, talvez tenha se apegado a mim e me dado espaço para as abordagens. Todavia, o afastamento de Lis dos colegas se deve mais ao posicionamento adotado pela professora desde a chegada de Lis na sala que propriamente ao fato de eu ir alguns dias da semana acompanhar a estudante em sala.

Como regente da turma, cabia à professora promover a integração de Lis no grupo e criar estratégias de interação dos colegas com ela. Convinha, também, propiciar o meu acolhimento no grupo, discorrendo sobre a importância implícita na necessidade da minha presença naquele local. Para isso, a chegada da aluna na sala deveria ter sido mais valorizada, no sentido de os aspectos do processo migratório que levaram Lis a ser uma aluna imigrante naquele espaço de ensino serem debatidos e explicados aos alunos,

como forma de mostrar a eles quem era Lis e quais necessidades ela teria ali dentro, cabendo aos alunos serem solidários com a colega e, junto com a professora, ajudarem-na a superar as dificuldades que teria. Isso levaria os alunos a perceberem que ali dentro Lis precisaria, sim, do outro; a notarem que era com eles, e não comigo, que Lis gostaria de estar fazendo as atividades; a colocar-me na posição de observadora mais distante. No entanto, ao não assumir esses desafios pedagógicos, a professora denota negação à realidade daquele contexto de ensino e, assim, Lis é um problema, e minha presença, mais um estorvo, por contribuir para que Lis manifeste atitudes de resistência às abordagens na sala de aula.

Atribui-se à aluna a característica de recusa à submissão das práticas desenvolvidas dentro da sala de aula, esquecendo-se, novamente, do deslocamento que ela vive dentro daquele contexto. Para Silva (2012, p. 91), “a representação é como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido”, o que a torna um suporte de sustentação da identidade e da diferença, que ganham suas formas nos discursos que permeiam os contextos sociais específicos.

Woodward (2012, p. 17) alega que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Tem-se, dessa forma, a linguagem atuando na construção da identidade de Lis, da professora e da pesquisadora, o que demonstra o quão relevante é atentar-se aos discursos dos professores na construção das identidades dos alunos dentro da sala de aula, principalmente no caso desta pesquisa, que trata de alunos imigrantes, já que “a migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades” (WOODWARD, 2012, p. 21). É pelas relações interacionais que esses significados emergem e as identificações identitárias acabam sendo assumidas ou rechaçadas.

Sigamos com as colocações das professoras sobre Lis. As inferências agora se relacionam com a forma pela qual elas caracterizam o perfil da estudante dentro da sala de aula. Para a professora de Língua Portuguesa I:

[...] ela se socializa... assim... dentro das limitações assim... das dificuldades de falar e talvez até de entender, né. Ela tem... assim...

ela fez amizade dentro da sala de aula, mas eu percebi ela com vergonha dentro da sala... assim. Então acho que isso retraiu. Por não saber... por não entender... por ter dificuldades. E muitas vezes ela tentava esconder essa dificuldade de nós, o que impossibilitou ainda mais de ajudá-la. É... a fala... tipo quando... é... “senta aqui Lis”... vou dar uma atividade diferente pra ela, pra ela poder acompanhar alguma coisa e houve uma resistência dela também. E na parte oral que nós tentávamos fazer, ela também... ela tinha essa dificuldade de compreensão... mesmo lendo pausadamente. Tinha uma capacidade de compreensão que está além do... do... do... entendimento. Não sei se por conta da... da... língua mesmo ou porque ela já tinha um pouco de dificuldade lá (PROFESSORA I, 2019).

Focalizemos, nesse discurso, a fala da Professora I sobre a capacidade de compreensão de Lis estar além do entendimento. É difícil definir o que seria uma capacidade de compreensão que está além do entendimento, todavia, a professora parece deslocar as dificuldades de aprendizagem de Lis para o campo dos problemas cognitivos. É como se fosse inaceitável que o sujeito dentro de sua capacidade cognitiva normal não assimilasse os ensinamentos que lhe estão sendo passados. Assim, a professora argumenta que, mesmo lendo pausadamente, Lis era incapaz de compreender o conteúdo em estudo.

Emerge, por esse discurso, mais uma identificação para Lis na sala de aula. A escola, na condição de um espaço em que o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do estudante ocorre com base em discursos pré-construídos, muitas vezes, comete o ato de desvincular as dificuldades dos alunos de suas práticas pedagógicas, direcionando a origem dessas dificuldades para diversos outros fatores. O problema quase sempre é do próprio aluno ou até mesmo do local de onde esse estudante veio. Kleiman (1998, p. 269) alega que:

O ensino de língua materna, quando essa é entendida como a língua-mãe do grupo dominante, pode ser um importante instrumento do currículo tanto para introduzir os valores e conhecimentos que a sociedade considera necessários e relevantes para todos os seus membros bem como para acelerar o processo de assimilação das minorias.

Destarte, a dificuldade de abertura, por parte da professora, acerca da condição da estudante enquanto uma imigrante em processo de aquisição da língua portuguesa, traduz alguns aspectos da limitação do sistema, de maneira geral, para pensar a condição de Lis a partir das margens (MIGNOLO, 2003). Isso faz com que suas

dificuldades de aprendizagem, claramente relacionadas a elementos linguísticos, posto que a aluna não era falante de português, sejam deslocadas para questões muito mais próximas dos distúrbios de aprendizagem causados por disfunções neurológicas.

Nesse sentido, é válido abordarmos algumas proposições de Vygotsky (1991) que vão na direção dos Novos Estudos do Letramento. O autor, ao teorizar o desenvolvimento humano, esclarece que o desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais ocorre por caminhos alternativos e recursos especiais devido às particularidades sociopsicológicas desses indivíduos. Logo, se o caso em questão fosse de ordem cognitiva, por conta de alguma necessidade especial da aluna, a tese da professora de a capacidade de compreensão de Lis ser algo que está além do entendimento também não se sustentaria, já que existiram outras possibilidades de o letramento escolar ser significativo para a estudante.

É comum quando a escola não consegue preencher as lacunas existentes no desenvolvimento dos alunos acarretar todas as dificuldades desse processo ao próprio estudante. Estes, imersos em uma proposta de ensino técnico-educacional, que se resume a um processo de exercitação e treinamento, podem se tornar indivíduos excluídos por não estarem incluídos em práticas de ensino significativas para si.

A proposição da professora de Língua Portuguesa II também caminha na direção de atribuir a Lis a dificuldade de interação naquela prática de letramento, em razão de a aluna ter um “problema”. Em suas palavras:

Eu acho que vários fatores influenciam ela... que há essa resistência de até quando a gente senta do lado dela ela trava. Não é igual as outras crianças que eu falo: “venha aqui... senta e lê”. “Tem dificuldades?” Muitas vezes fala: “não tenho dificuldades”. A gente dá uma olhadinha, tá fazendo. Porque, para mim, não importa se ela está fazendo certo ou errado. Está... está fazendo. É a ideia dela que ela está passando para o papel. Quando ela passa aquela ideia, eu vou trabalhar em cima daquilo... se está errado ou certo, nós vamos discutir. Mas nem isso... ela faz. Eu vejo, assim, uma grande resistência por parte dela [...]. Então, ela talvez é igual algumas de nossas crianças que... que nós temos aqui no Brasil. Nós temos crianças também que são resistentes, que não gostam de estudar, né. [...] Então eu não vejo ela como “ah... porque é venezuelana”. [...] Então... é complicado e... a questão dela tinha que ser um estudo mais profundo... porque eu não vejo diferença, não, por ela ser venezuelana, mas sim por ela ter um problema. Até encaminhamos ela pra sala de recursos para ver qual que... Foi passado para a psicóloga? Não, né? Também é muita enxurrada de informação para a criança (PROFESSORA II, 2019).

De modo superficial, temos Lis sendo diagnosticada pela professora como tendo um problema, o que implicaria a ela um atendimento educacional especializado, e, ao mesmo tempo, sendo classificada como uma “aluna problema”, assim como, outros alunos brasileiros que não gostam de estudar. Pelos valores historicamente cultivados pela escola, a aluna vai significando dentro da sala de aula. O fato de ser uma imigrante venezuelana, que foi inserida “de forma diferenciada nas redes históricas de hierarquias corporais globais e redes semióticas múltiplas, inesperadas e desiguais” (PINTO, 2016, p. 11), parece ser posto em segundo plano pelas professoras. Principalmente quando o assunto é a problemática que envolve a inserção da aluna no contexto da sala de aula, no tocante ao uso da leitura e da escrita nesse espaço.

Assim, tomam forma por meio dos discursos as identificações atribuídas à aluna: a presença acarretou “dificuldades por todo o ano letivo”; “analfabeta em sua língua materna”; “resistente a aprender”; “possuidora de uma capacidade compreensão que está além do entendimento”; “tem um problema”; e outras que já foram explicitadas nesta dissertação e que ainda aparecerão no transcorrer deste texto. Todas redutoras e homogeneizantes, a partir do momento em que suas criações se dão sem a devida consideração da real condição de Lis como estudante dentro daquele espaço.

Esses equívocos passíveis a interpretações nos levam à reflexão de Orlandi (1998, p. 207) de que:

Essas relações que constituem o nosso cotidiano linguajeiro escolar, dentro dessa nossa história, ainda que a desconheçamos, fazem parte da nossa relação com a “nossa” língua e a “nossa” identidade linguística. Os efeitos dessa relação falam em nossas palavras, nos colocam em uma memória do dizível, mesmo que não “saibamos”.

Logo, a produção de linguagem inevitavelmente está atrelada à produção de discursos, todavia, seus significados se dão pelas negociações dos partícipes dos contextos sociais específicos. Desse modo, surgem sempre situados em uma circunstância sócio-histórica, ditos a alguém de forma determinada, o que os configura como não sendo algo aleatório, mas estritamente relacionados ao contexto de sua produção e às relações de poder estabelecidas dentro desse contexto (MOITA LOPES, 2002).

A temática da migração na sala de aula, de início, é marcada pelo fato de os sujeitos imigrantes passarem a fazer parte da minoria e, principalmente, pelos parâmetros em que se deram seus deslocamentos para outro contexto sociocultural.

Como já foi exposto nesta dissertação, a atual trajetória migratória venezuelana não tem sido de prestígio e isso também significa dentro da sala de aula. No espaço escolar, implica dizer que tais sujeitos vivenciam as práticas de letramento desde uma perspectiva colonial de ensino.

Ao abordar a perspectiva colonial em seus estudos sobre descolonização, Silva (1997) enfatiza que devem ser pensadas:

[...] as relações de construção simbólica da dominação e da subordinação nas quais certos grupos e nações são construídos como superiores e outros como inferiores. Nesse contexto, se torna crucial examinar as formas e os regimes de representação e de discurso pelos quais o “outro” foi e continua sendo social e historicamente construído como objeto de um olhar imperialista e colonial (SILVA, 1997, p. 4, tradução nossa)¹⁵.

Pode-se dizer, portanto, que as identificações atribuídas a Lis pelas professoras por meio de suas percepções, de certa forma, são atravessadas por esse olhar colonialista, não no sentido de as professoras serem duras ou indiferentes quanto à trajetória de Lis, mas pelo fato de o ensino-aprendizagem nas escolas ser alicerçado pelo discurso de uma ideologia linguística colonial (MIGNOLO, 2003).

As práticas de uso da leitura e da escrita na escola, ao serem subsidiadas por um tipo de letramento dominante, tornam o letramento escolar parcial e um tanto equivocado (KLEIMAN, 2003). Isso corrobora as desconsiderações recorrentes dentro das salas de aula, constantemente materializadas nas práticas didático-pedagógicas dos professores. Tem-se, então, pelos modelos sócio-históricos, as identidades surgindo e adquirindo sentidos.

Para Silva (2012), a questão da identidade, da diferença e do outro no contexto de ensino deve ser vista como um problema pedagógico.

É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente é

¹⁵ No original: “[...] las relaciones de construcción simbólica de la dominación y de la subordinación en la cual ciertos grupos y naciones se a construyen como superiores y construyen a otros como inferiores. En ese contexto, se torna crucial examinar las formas y los regímenes de representación y de discurso por los cuales el ‘otro’ fue y continúa siendo social e históricamente construido como objeto de una mirada imperialista y colonial”.

inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência (SILVA, 2012, p. 97).

Essa orientação se direciona para que as identificações que surjam na escola, a partir da diferença e da diversidade existentes nesse espaço, sejam questionadas, para que se chegue ao ponto que levou a sua produção. Por mais que se tente apagar identidades criando discursivamente outras identificações para os sujeitos tidos como diferentes dentro de contextos específicos, as diferenças continuam latentes, sendo conflitantes tanto para quem é oprimido por seu traço distintivo tanto para o opressor da diferença alheia.

A trajetória de Lis na sala de aula mostra que a todo tempo houve ali o apagamento de sua identidade pelas vozes hegemônicas ecoantes naquele local. Visualiza-se isso pelas práticas de letramento em que Lis foi inserida, como também pelas percepções das professoras frente ao desempenho que a aluna apresentou nos eventos de letramento desenvolvidos na sala de aula. Percepções estas que já haviam sido notadas bem antes da entrevista, durante o acompanhamento da estudante em sala, e registradas no diário de campo da pesquisa devido à relevância que acarretam ao ensino-aprendizagem dos alunos imigrantes (esses corpos falantes), que se inserem de modo desigual nas hierarquias globais do mundo atual (PINTO, 2016).

Por uma reincidência de eventos marcados sempre pela impossibilidade de construir o conhecimento fora da língua hegemônica na sala de aula, ao experienciar as práticas de letramento valorizadas naquele espaço de ensino, Lis recebe identificações que a inserem em uma trajetória de socialização caracterizada por aspectos pouco promissores (WORTHAM, 2005). A questão do sujeito na escola se entrelaça com a relação que ele mantém com o conhecimento a ser adquirido. Assim, os estereótipos surgem na trajetória de Lis, como apontam os registros discutidos nesta seção, porque o letramento que não considera em suas práticas as identidades e as necessidades dos partícipes do ensino apenas reproduzem os conceitos hegemônicos, dando margem para conceitualizações negativas dos sujeitos (KLEIMAN, 1998).

Sobre a hegemonia, ela sempre permeou a escola, colaborando para que esta se tornasse uma instituição ritualizada e produtora de significados. Com o tópico da migração dentro das escolas acentuando as diferenças linguísticas e culturais, faz-se necessário buscar compreender como os alunos imigrantes têm se relacionado com o

simbolismo que a escola suscita no ensino da língua portuguesa e como esses sujeitos têm sido integrados nesse espaço.

O acompanhamento da estudante na sala de aula propiciou observar com mais afinco os rumos dados ao seu processo de letramento nas aulas de Língua Portuguesa, cujo direcionamento provocou questionamentos profícuos no âmbito da pesquisa. Isso levou à proposta de uma intervenção didático-pedagógica contemplando o uso da língua espanhola, intencionando dar voz à estudante, integrá-la ao contexto de ensino e, talvez, quebrar alguns paradigmas cristalizados dentro daquele espaço, apresentando um caminho alternativo para o trabalho com a língua em contexto multilíngue.

A intervenção ocorreu durante o terceiro bimestre, ou seja, bem antes da entrevista discutida aqui. Como foi dito, um dos objetivos da intervenção era quebrar alguns paradigmas em relação às concepções de ensino-aprendizagem vigentes dentro da sala de aula. No entanto, como pode ser notado, entre a prática da intervenção e a realização da entrevista a poucos dias do encerramento do ano letivo, parece não ter havido, por parte das professoras, mudanças acerca de suas concepções didático-pedagógicas e em relação à própria aluna em si como partícipe do contexto de ensino. Tanto a professora que participou da atividade como a outra, que conhecia a proposta em seus aspectos metodológicos, porque lhe fora apresentada, recusando-se a participar, denotam que não entenderam a lógica da intervenção, mesmo com Lis provando, por meio da intervenção, que muitas atribuições que lhe foram referidas não se sustentam.

Discorre-se sobre essa intervenção didático-pedagógica na próxima seção.

5.4 A língua espanhola como recurso de acolhimento: construindo outras cenas na sala de aula

Parte-se da orientação de que as relações estabelecidas entre professor e aluno são promotoras de experiências e de construção de conhecimentos. Logo, o professor, na posição de um agente do letramento (KLEIMAN, 2003), deve conhecer qual o valor da leitura e da escrita na vida de seus alunos, para que eles sejam inseridos de forma sólida no mundo letrado. Nesse percurso, à medida que as dificuldades vão aparecendo deve haver o acionamento de ferramentas pedagógicas adequadas à condição de cada discente, oportunizando que adquira o letramento de modo que o letramento adquirido signifique para si. Assim, as práticas pedagógicas devem acarretar ganhos aos partícipes

do contexto de ensino. É sob essa compreensão que se pensou em propor uma intervenção dentro deste estudo.

No âmbito desta pesquisa, a proposta de uma atividade pedagógica que contemplasse o uso da língua espanhola como forma de promover a integração, assim como dar voz para a aluna foco deste estudo já constava como uma possível ação a ser desenvolvida no transcorrer desta investigação. Sua realização dependeria das dificuldades observadas no processo de letramento da estudante, durante seu acompanhamento na sala de aula. Essa intervenção se fez necessária, todavia, sua concretude acabou inserida na ação de um projeto-piloto, desenvolvido em algumas escolas do município de Dourados no ano de 2019, por dois grupos que estavam realizando propostas interventivas por meio de práticas translíngues nas aulas de Língua Portuguesa.

Os respectivos grupos são o Programa de Educação Tutorial (PET) Letras/UFGD e o Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade (GELT/CNPq), ao qual me integrei na UFGD e no qual compartilhei dados desta pesquisa que geraram importantes discussões sobre a língua/linguagem, mais especificamente sobre o ensino-aprendizagem em contextos multilíngues marcados pelas migrações internacionais. O projeto em questão denomina-se “Espanhol para o Acolhimento Linguístico em Escolas de Dourados” e foi idealizado por uma professora pesquisadora venezuelana também integrante do GELT, que também compartilha no grupo as experiências vivenciadas em seu aprender a ser na condição de uma imigrante em outro contexto sociocultural. O projeto desenvolvido por essa professora, além do apoio dos grupos citados, conta ainda com o apoio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello.

O interesse dos grupos vinculados à UFGD se centra nos sujeitos focais do projeto, os migrantes refugiados inseridos nas escolas do município. Assim, inspirados pelos pressupostos de uma educação linguística ampliada, que esteja além do ensino da língua-alvo. Uma educação linguística que englobe toda a pluralidade social, cultural e linguística que compõe os contextos sociais atuais (CAVALCANTI, 2013), busca-se mostrar, pelo trabalho desenvolvido, a importância que o uso da língua dos imigrantes acarreta ao processo de acolhida e à aprendizagem desses sujeitos dentro das escolas.

Aborda-se a “translinguagem” em uma perspectiva pedagógica (YIP; GARCÍA, 2018) e decolonial (MIGNOLO, 2003) como forma de se opor à visão monoglóssica, que embasa muito do que se pratica sobre o ensino de línguas, dando espaço, assim, para o bilinguajamento dos sujeitos que vivem entre línguas, que vivem no entre

fronteiras, assumindo constantemente novas identidades dentro de novas configurações socioculturais.

Antes de iniciar o projeto na escola, os envolvidos nele passaram por uma formação com duração de dois meses, que foi um curso de espanhol ministrado pela professora venezuelana. O objetivo foi que os participantes aprendessem vocábulos e expressões da língua espanhola que funcionassem como um guia de conversação para o desenvolvimento da interação comunicativa com os alunos imigrantes. Nesse curso, os partícipes aprenderam também práticas pedagógicas específicas, como jogos, dinâmicas, músicas, todas explorando o uso do idioma espanhol, com o propósito de preparar os acadêmicos e os pós-graduandos para a acolhida dos alunos imigrantes nas escolas públicas do município de Dourados, de forma dinâmica e interativa. Como a maioria dos participantes do projeto estavam integrados ao GELT, eram então conhecedores da forma em que Lis estava experienciando o letramento escolar, visto que, no grupo de estudos, compartilhávamos aspectos de nossas pesquisas, objetivando ampliar e construir os nossos conhecimentos. Assim, decidiu-se que essa ação que o grupo estava desenvolvendo nas escolas deveria ser realizada na escola lócus desta pesquisa, na turma de quinto ano na qual Lis estudava.

Foi desse modo que a proposta interventiva contemplando a língua espanhola que constava no percurso metodológico deste estudo acabou inserida nas ações do projeto “Espanhol para o Acolhimento Linguístico em Escolas de Dourados”, sendo mediada pela professora venezuelana, que foi auxiliada por alguns acadêmicos, as professoras do GELT e por mim.

A intervenção didático-pedagógica se deu em dois momentos, os quais a descrição e feita a seguir, mas não antes de reforçar que intervimos em uma realidade explicitada pela própria pesquisa. Realidade esta vivida pelas professoras colaboradoras da pesquisa e a estudante venezuelana na sala de aula.

5.4.1 A intervenção

O momento inicial da intervenção foi marcado pela entrada da professora venezuelana na sala de aula hibridizando português e espanhol, ao se apresentar e dizer para os alunos e à professora regente que sabia da presença de uma aluna venezuelana na turma. Foi explicado que a proposta de atividade visava praticar o espanhol como

forma de acolhimento dos imigrantes venezuelanos nas escolas de Dourados. Logo no início, a presença de Lis foi destacada como algo importante para aquele grupo.

No que se refere à intervenção didático-pedagógica em si, ela aconteceu por meio de três dinâmicas, que tiveram suas execuções orientadas pela professora venezuelana, a saber: escrita de palavras combinando letras em português e espanhol, soletração e música. As atividades interventivas foram desenvolvidas no transcorrer de uma hora-aula, sendo realizadas na escola em dois momentos, gravadas em vídeo, como já dito no capítulo metodológico.

A soletração foi a dinâmica efetuada no primeiro momento interventivo. Para a realização do jogo de soletração foram formados alguns grupos, nos quais nos inserimos eu, os integrantes do grupo PET e uma das professoras do GELT, já que a outra estava incumbida da filmagem. Lis, de forma tímida, incorporou-se a um dos grupos. O jogo se iniciou e sua finalidade era a soletração correta das letras que compõem o alfabeto espanhol, que, naquele momento, já havia sido ensinado aos alunos pela professora venezuelana. À medida que os participantes iam se colocando à frente do quadro para soletrar, pela análise da filmagem da aula, é visto que Lis se mostra atenta a tudo que estava acontecendo. Nota-se que os movimentos de seus lábios denunciam que ela soletra baixinho as letras do jogo de soletração proposto, conforme a atividade vai sendo desenvolvida pelos participantes.

Em uma dessas ocasiões, um integrante do PET que fazia parte do grupo de Lis se coloca à frente para soletrar, mas acaba errando. Uma nova oportunidade é dada ao grupo, e uma participante do PET começa a soletração. Todos se mostram apreensivos nesse momento. Sobre a atuação da participante são lançados olhares atentos devido ao êxito que ela obtém na realização da atividade. A integrante do PET desempenha bem a soletração até a letra X, que é pronunciada por ela como “xis”, em português, e não em espanhol, cuja pronúncia correta é “equis”. O erro da letra X, a apenas duas letras faltantes para completar o alfabeto espanhol, que são o Y (ye ou i grega) e o Z (zeta), fez com que todos lamentassem profundamente o erro da estudante. Lis também lamenta o equívoco cometido pela estudante – é o que revela sua expressão facial e os gestos que faz com a cabeça e as mãos. Nesse instante, os alunos direcionam seus olhares para Lis, como que a intimando a se manifestar frente ao acontecido; ela, então, pronuncia a letra corretamente. Lis passa, assim, a exercer o poder simbólico na sala de aula, representado pelo domínio que possui dos vocábulos da língua espanhola.

Diferentemente dos contextos anteriores, em que se manteve isolada nos eventos de letramento, Lis, mesmo de forma contida, torna-se uma participante ativa. Seus conhecimentos passam a ser requeridos a todo o momento por seus colegas de turma, que buscam nela a confirmação de que estão pronunciando de maneira correta as letras do alfabeto espanhol ou intimando-a a apresentar a resposta correta quando algum participante erra a pronúncia.

Nesse momento interventivo, a aula configurou-se desta forma: os partícipes indo à frente da sala para soletrar, alguns obtendo êxito na soletração ao pronunciar todo o alfabeto de forma correta, outros acertando menos, e Lis sempre conferindo as respostas – é o que evidenciam os gestos positivos ou negativos que a aluna atribui ao desempenho dos que estavam realizando a atividade, conforme vídeo analisado. Pelo desenvolvimento dessa atividade lúdica, a estudante sai da posição periférica que sempre ocupara na sala de aula para um ponto mais central, ao ser vista pelos colegas como a que detinha o conhecimento para a realização da atividade.

O segundo momento interventivo não contou com a participação do PET Letras/UFGD. A professora venezuelana foi auxiliada na execução das atividades naquela data apenas por mim e por uma das professoras do GELT. A proposta de atividade envolveu a dinâmica de combinação de palavras, música e a retomada da soletração do alfabeto espanhol feita anteriormente. A sala foi dividida em dois grupos, e Lis foi desejada como integrante de ambos os grupos por seus componentes. A professora venezuelana efetuou primeiro uma dinâmica com jogos de palavras com vocábulos em espanhol e em português. Iniciou perguntando o que seria “*pantalones*” em português. Os estudantes questionam a si mesmos acerca do que seria e, aleatoriamente, alguém diz “calça”, que é a tradução correta do termo em português. Com dúvidas acerca da grafia da palavra calça, a professora venezuelana sinaliza para a professora do GELT ir até o quadro e escrever a palavra.

A docente venezuelana explica, então, a dinâmica da brincadeira, dizendo que íamos olhar a palavra em português e procurar entender como ela é em espanhol, ou seja, pegar um termo em português e tentar descobrir seu significado em espanhol. Dessa forma, a atividade é desenvolvida. A professora pede que digam uma coisa em português e alguém diz “olho”; ela vai até o quadro e escreve a palavra em português, certificando-se com os alunos se a grafia está correta, em seguida escreve em espanhol “*ojo*”. A docente sugere “*colores*”, ou seja, “cores”, e pergunta como é vermelho em espanhol. Após se questionarem, os alunos voltam seus olhares para Lis e ela diz de

forma correta: “*rojo*”. A professora pergunta, ainda, como se escreve cinza em português, e os alunos soletram a palavra para ela escrevê-la no quadro. Depois de escrevê-la, a professora diz aos alunos que em espanhol cinza é “*gris*”. Ela pergunta como se escreve roxo em português, e os alunos fazem a soletração para ela fazer a escrita no quadro. Ela diz que em espanhol roxo é “*morado*”, e, assim, no quadro, os nomes vão sendo escritos em português e em espanhol.

Os alunos muito atentos vão denotando surpresa a cada termo aprendido. Lis também se mostra atenta a tudo, e a cada pergunta feita pela professora, seus colegas, antes de registrarem suas respostas, direcionam sempre o olhar para ela.

A atividade subsequente envolveu música, e os alunos foram convidados a participar de uma brincadeira conhecida no Brasil como *adoleta*, na qual as crianças, em dupla, devem cantar fazendo alguns movimentos específicos com os braços, sobrepondo as palmas das mãos umas sobre as outras entre si. Nesse caso, os alunos brincaram cantando em espanhol. Todos se divertiram muito com essa brincadeira.

Realizada a atividade musical, teve início a dinâmica de combinação de letras em espanhol. Nessa atividade, os alunos mantiveram-se divididos em dois grupos, os quais um foi denominado pelos próprios integrantes como “*Los Amigos*”, e o outro, em que Lis era integrante, foi chamado com o nome da estudante; com seu protagonismo novamente vindo à tona. Cada grupo recebeu as letras do alfabeto espanhol impressas para realizarem a atividade, que consistia em combinar as letras do alfabeto espanhol para escrever de forma correta as palavras dadas em português no idioma espanhol. O jogo configurou-se da seguinte forma: a professora dizia o nome de uma cor ou de um objeto em português; os grupos faziam a organização das letras que formavam a palavra; posteriormente, ao acertarem a palavra, um representante do grupo ia até o quadro escrevê-la para que todos pudessem observar sua grafia correta e pronunciá-la também de forma adequada. Lis participou ativamente dessa atividade, orientando os colegas quanto à escrita de certas palavras. Na competição, seu grupo saiu à frente; o outro grupo acertou algumas, mas o que venceu essa dinâmica foi o grupo de Lis.

A finalização dessa aula ocorreu com a retomada da soletração do alfabeto espanhol, do mesmo modo que ocorrera no momento interventivo anterior. As equipes foram chamadas à frente para soletrarem, e Lis foi indicada pelo seu grupo para representá-lo. Munida de muita timidez, Lis tentou se esquivar, no entanto, seu grupo insistiu que fosse até a frente. Diante da negativa, algumas meninas amigavelmente empurraram-na até a frente, quebrando seu ato de resistência. A docente venezuelana,

auxiliada pelos alunos, escreveu em português algumas letras no quadro, e Lis fez a tradução e a pronúncia de forma correta das letras escritas pela professora. Os alunos, então, vibram com os acertos de Lis, aplaudindo-a.

Nesses dois momentos interventivos apresentados, a professora regente manteve-se sentada em um canto da sala, ora olhava o livro didático e escrevia algo em seu caderno, ora esboçava expressão de curiosidade acerca do significado de algum termo, demonstrando estar tentando descobrir os significados das palavras.

Temos, assim, por meio da linguagem e da interação, outras cenas sendo vistas na sala de aula, quando Lis assume a identidade daquela que brinca, que interage, que também possui o conhecimento necessário para a realização da atividade proposta, diferentemente dos momentos em que se manteve isolada, sem conseguir acompanhar as atividades na sala de aula.

Quanto a isso, destaca-se um comentário feito por um colega de Lis, que, no transcorrer da realização das atividades, no segundo momento interventivo, mostrou-se pouco participativo, isolando-se no fundo da sala de aula, denotando estar incomodado com alguma coisa, porém, observando tudo atentamente. Estávamos próximo do aluno eu e a professora do GELT e, assim como o estudante, observávamos Lis realizar a atividade, quando fora à frente por insistência de seu grupo. Ao ver Lis desempenhar com êxito a atividade, o aluno, com ar de reprovação, disse para esta pesquisadora e a para a professora do GELT que aquela proposta de atividade não era justa, pois era preciso entender um pouco de espanhol para realizá-la. A professora do GELT respondeu ao estudante que isso era o que Lis passava todos os dias com as atividades sendo dadas sempre em português. Vê-se, então, que essa experiência pedagógica não propiciou apenas conhecimentos sobre a língua espanhola, mas também fez vivenciar, mesmo que de forma lúdica, o que o outro sente quando não domina uma língua e é inserido em práticas em que precisa fazer o uso dessa língua.

Como se faz notório, além da questão da língua que a aluna não compreendia, as práticas de letramento valorizadas na sala de aula também se relacionam com o mau desempenho que a aluna obteve em sua trajetória naquele espaço.

No tocante à intervenção, a professora venezuelana, enquanto pesquisadora que é, quis saber como Lis e eu nos sentimos ao participarmos desse projeto-piloto desenvolvido por ela. Desse modo, ela fez uma curta entrevista comigo e com a estudante. Destaquei logo que a experiência para mim foi boa, por ter me propiciado outra visão acerca do trabalho com a linguagem no contexto da sala de aula. Como Lis

ficou em silêncio e respondi primeiro, mas o intuito era que a estudante falasse. Assim, eu mesma fiz a seguinte pergunta para ela: “E você, Lis, gostou? Na sequência, a professora pergunta: “¿Y tú?”. A aluna respondeu que sim, fazendo um gesto positivo com a cabeça. A professora a indagou novamente: “Você tem *hablado* em espanhol com seus amigos?”. Lis sinalizou com a cabeça que não. Insistindo para que Lis falasse, a professora perguntou: “¿Cómo te sientes?”. Em resposta, Lis balançou a cabeça negativamente. A professora, buscando confirmar a resposta de Lis, perguntou: “¿No siente nada?”. A aluna, sinalizando com a cabeça, disse que não. Ao ser indagada pela professora sobre como estavam sendo as aulas de português, a estudante manteve-se em silêncio e com a cabeça baixa. A professora do GELT então perguntou para Lis se a sala de aula estava melhorando desde o primeiro dia de aula, e Lis com a cabeça afirmou que sim.

A entrevista seguiu por mais alguns instantes, com as perguntas sendo formuladas de forma que a aluna pudesse responder dizendo sim ou não, já que Lis não se abria para o diálogo, mesmo com as professoras buscando manter a conversa com ela em espanhol, como forma de fazê-la se sentir à vontade.

Como ocorre rotineiramente na sala de aula, Lis não se soltou nessa prática interacional discursiva, mostrando-se fechada como de costume. É visto, assim, que no caso da estudante, mostrar-se solta ou não frente às práticas interacionais não se prende ao seu entendimento de querer aprender a língua portuguesa ou querer que os outros aprendam o espanhol, como vimos nessa atividade pedagógica. Possivelmente, a reação de Lis de se fechar para algumas situações se relaciona com algum motivo que desconhecemos e que está ligado com aspectos de sua identidade, que, de alguma forma, a aluna procura proteger.

Na atividade pedagógica interventiva, assim como no episódio do teatro descrito anteriormente, o lúdico foi a mola propulsora para a desenvoltura comedida de Lis. Esses foram momentos singulares que traçaram outras identificações para a estudante na sala de aula, mas que ficaram marcados como pontuais, não chegando a causar um desvio na rota identitária da estudante dentro daquele espaço. Porém, uma coisa é fato, a análise do vídeo das aulas interventivas desmistifica a proposição de que Lis não era alfabetizada em sua língua materna, tese levantada pelas Professoras I e II.

A seguir, apresenta-se o desfecho da trajetória de Lis naquela turma de quinto ano do ensino fundamental, anos iniciais, no ano letivo de 2019.

5.5 O desfecho da trajetória: o discurso performativo das professoras e a percepção de Lis sobre seu processo de aquisição da língua portuguesa na escola

Nesta seção, é apresentado o que é chamado de desfecho da trajetória escolar de Lis na turma de quinto ano do ensino fundamental, anos iniciais. Retoma-se a entrevista com as professoras, quando questionadas se Lis passaria para o sexto ano no ano letivo seguinte. Também se discute parte de uma entrevista que foi realizada com Lis no final do ano letivo. Mesmo que de forma sucinta, as poucas falas de Lis são relevantes na análise de sua socialização e de seu processo de letramento.

Dar-se início à descrição do encerramento da trajetória escolar de Lis no ano de 2019 apresentando as explicações das professoras mediadoras do ensino-aprendizagem da estudante.

5.5.1 Os atos de fala das professoras

Direcionemos o nosso olhar para o que diz Pinto (2007), ao retomar Austin (1976), sobre os enunciados não serem simples descrições do mundo que os circundam, mas modos de agir na vida social estabelecendo realidades. Utilizamos tal proposição para entendermos as falas das professoras acerca do resultado final do processo escolar da aluna Lis no ano letivo de 2019.

Para Silva (2012, p. 92-93), existem proposições que, ao serem pronunciadas, “fazem com que algo se efetive, se realize”, sendo chamadas de performativas, configurando-se como “proposições cuja enunciação é absolutamente necessária para a consecução do resultado que anunciam” (SILVA, 2012, p. 93). Nesse sentido, Pinto (2007, p. 8) nos diz que a compreensão da condição em que se dá um ato de fala implica entender que, além de “saturáveis” e “determináveis”, seus significados advêm de algum “componente de sua realização”. Dentre os fatores que representam esses componentes estão a “intencionalidade” e a “convenção ritualizada”, essa última pertencente aos contextos socioculturais específicos.

Considerando os aspectos valorizados pelo letramento escolar tradicional, voltemos nossa atenção para o rito convencional instaurado no espaço escolar, pelo qual é determinada a ascensão ou a não ascensão escolar do aluno, apresentando as colocações das professoras sobre a indagação de Lis ir para o sexto ano no ano letivo de 2020. Sobre isso, a Professora I argumenta que:

[...] não, porque eu dou aula para ela de Matemática, Português, História, Geografia e Ciências. Como nós já havíamos percebido na sala de aula, os conhecimentos matemáticos também são... são... é... matemáticos foi... faz pouco tempo que ela reconhece os números. Tem outras dificuldades também... não é só na escrita [...]. E... a questão dos conteúdos relacionados à geografia... à história também, tem uma dificuldade... tanto oralmente (PROFESSORA I, 2019).

Discursivamente, sem ater-se às questões linguísticas que permearam a inserção da aluna no contexto de ensino, a professora se apega às dificuldades apresentadas pela estudante frente às disciplinas em estudo, construindo, assim, uma representação para a aluna na sala de aula. Com isso, a professora procura atestar o fracasso escolar da estudante e justificar sua decisão em manter a aluna retida no quinto ano. Portanto, mais do que descrever o desempenho da aluna diante dos eventos de letramento, formulados a partir das práticas de letramento norteadoras do ensino na sala de aula, o argumento da professora coloca sua fala em uma “rede mais ampla de atos linguísticos” (SILVA, 2012, p. 93).

Tais atos linguísticos são todos promotores do discurso de que o progresso na escola depende do bom desempenho do aluno em todas as disciplinas, independentemente da incapacidade que alguns alunos têm de desenvolver as habilidades de certos componentes curriculares. O não desenvolvimento dessa competência está convencionado a não ascensão do aluno a um ano escolar. Sob a análise da professora, o caso de Lis pode ser considerado grave, porque seu problema está além das questões de escrita, sendo refletido também na oralidade.

O ascender ou o ficar retido em um ano escolar é um ato performativo realizado pelos professores (PINTO, 2007), constantemente repetido no contexto sócio-histórico das escolas e que mostra um modo específico de agir culturalmente dessas instituições. Nessa perspectiva, a professora faz uso de um repertório linguístico que expõe a trajetória de insucesso escolar da aluna e, conseqüentemente, valida seu ato de fala perante a convenção ritualizada escolar, a qual os alunos são submetidos em todo encerramento de ano letivo. Percebe-se, assim, que “o enunciado performativo mantém a sua esfera de operação para além do momento da enunciação em si” (PINTO, 2007, p. 9).

Sob esse viés, o letramento apresenta-se como estritamente performativo. Isso porque os sujeitos, por meio dos eventos de letramentos, passam por processos de sociabilidades particulares, determinantes de quem são ou de quem estão se tornando

nos eventos em questão, a partir do que é visto como sendo o letramento dentro do espaço de ensino ao qual o sujeito está inserido (MOITA LOPES, 2013b). Isso legitima a forma como Lis foi reconhecida dentro do contexto de ensino, pelo percurso de sua trajetória, justificando o fim que teve o seu ciclo escolar naquela turma de quinto ano.

Vejam as colocações da Professora II diante da indagação sobre Lis ir para o sexto ano no ano letivo seguinte:

Pra mim... que eu trabalho com sexto ano há muito tempo... há mais de dez anos... ela não tem condições, ela não tem condições, porque... porque... uma, ela não conhece a linguagem. Esse problema que ela tem de resistência. E o sexto ano... ele é rápido... o aluno tem que ser... né... rápido, porque troca o professor, vem uma coisa, vem outra, e o professor não vai fazer que nem no quinto ano... que vai sentar do ladinho... e vai... O professor vai ter vários alunos, oriundos de várias escolas, cada um com seus problemas... porque essa é a realidade do BRASIL... e ela vai ser apenas mais uma BRASILEIRA... vamos dizer, né... porque ela vai ser tratada como todos ali (PROFESSORA II, 2019).

Foquemos na performance discursiva dessa professora a colocação de que Lis não possui condições de ir para o sexto ano porque não conhece a “linguagem” e é resistente a aprendê-la. Ao situarmos essas colocações dentro de um contexto mais amplo, no tocante ao ensino na sala de aula, deparamo-nos com o fato de a linguagem a qual a professora se refere ser a língua portuguesa como código, como estrutura que se molda em suas formas gramaticais. Arraigada a essa questão está a escola, que compreende o ensino-aprendizagem da língua como a assimilação desses aspectos pelos estudantes. Desse modo, a professora, ao justificar sua decisão de reter a estudante no quinto ano, com a alegação de que ela não conhece a linguagem, desempenha os traços linguísticos que caracterizam o que é a língua portuguesa na sala de aula, legitimando o não enquadramento da estudante nos padrões normativos de uso do português no contexto de ensino. Tem-se, dessa forma, um motivo que efetiva a retenção da estudante no quinto ano e que expõe também a concepção de linguagem dessa professora, pautada na língua como algo abstrato, mera expressão do pensamento.

Em relação à sentença “ela não conhece a linguagem”, apesar de parecer apenas descritiva, funciona “em sentido mais amplo – como performativa, na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo ‘o fato’ que supostamente apenas deveria descrevê-lo” (SILVA, 2012, p. 93). Essa expressão linguística “não consiste apenas em dizer algo, mas em fazer algo, não sendo um relato, verdadeiro ou falso,

sobre alguma coisa” (AUSTIN, 1990, p. 38). Nessa acepção, todas as vezes que houve na sala de aula expressões ou falas direcionadas para o apontamento de um desempenho não muito positivo por parte de Lis acerca de seu processo de aprendizagem da língua portuguesa, esses discursos estavam inseridos em uma rede ampla de atos linguísticos. Ou seja, atos linguísticos que contribuíram para reforçar e identificar a estudante como não sendo uma aluna promissora.

Como fatos isolados, atos de fala não são tão significativos, todavia, “é de sua repetição e, sobretudo, da possibilidade de sua repetição que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção da identidade” (SILVA, 2012, p. 94). Isso porque o pressuposto de neutralidade é uma questão inconcebível nos aspectos que envolvem o letramento, já que a eles estão arraigados preceitos que legitimam construções identitárias, formas de pensamento e processos de sociabilidades (MOITA LOPES, 2013b).

Em nome da legitimação que há por parte da professora, ela cita a delimitação prévia de uma suposta trajetória a ser seguida pela aluna, se ela fosse para o sexto ano. A professora justifica sua decisão de reter a aluna no quinto ano com o argumento de que no sexto ano do ensino fundamental, anos finais o ensino é mais acelerado, posto que os alunos irão estudar com diferentes professores. Nas palavras da professora, a aluna Lis, nesse caso, seria apenas mais uma “brasileira” na sala de aula, tratada como tal e, conseqüentemente, pertencente ao grupo de excluídos e estigmatizados, isto é, aqueles apontados como fracassados, indivíduos com dificuldade de aprendizagem, em sua maioria vindos das classes populares, que já chegam à escola desacreditados de seu potencial. Vistos dessa forma, esses estudantes são logo julgados como incapazes. Rapidamente, os professores dão um jeito de associar tal incapacidade a algum problema oriundo dos próprios alunos, levando-os a acreditarem que seu mau desempenho é resultante da sua falta de comprometimento, e nunca da escola, dos professores, da prática de letramento a que foram inseridos. Assim, esses sujeitos acreditam que realmente não sabem nada, porque lhes é dito isso todos os dias. Historicamente, isso tem sido uma realidade dentro das escolas.

Assume relevância nesta discussão o valor indexical do termo “brasileira”. A indexicalidade, discutida por Silverstein e Urban (1996 apud Guimarães; Moita Lopes, 2017), é a propriedade do signo linguístico de apontar para projeções semióticas, que indicam a interpretação de um ato comunicativo ao ser local e culturalmente contextualizado. Mais concretamente, “[...] indexicalidade é a dimensão do significado

em que características textuais sinalizam (indexam) significados recuperáveis contextualmente” (Blommaert; Maly, 2014, p. 4 apud Guimarães; Moita Lopes, 2017). Dessa forma, o termo “brasileira” expressaria indexicalmente a possível negação por parte dessa professora da presença do estrangeiro na sala de aula, negação da real condição daquele contexto de ensino.

É sabido que os usos linguísticos trazem marcas dos contextos aos quais se direcionam, e o contexto refletido aqui é o da escola, espaço em que culturalmente se busca anular as diferenças, com tentativas de uniformizar pessoas, línguas e culturas por meio de uma proposta de ensino padronizado. Nesse sentido, o termo “brasileira” indexa o apagamento da nacionalidade da estudante, precipitando uma ordem de indexicalidade¹⁶ que apresenta o estrangeiro como um tipo de aluno que não é bem-vindo naquele contexto de ensino.

O que ocorre aqui é a mobilização por parte da professora de um recurso semiótico que ela acredita ser o mais apropriado para tal circunstância de ensino. Subjaz a essa colocação, a compreensão de que se esconde por trás da fala da professora o despreparo do sistema de ensino. Dizer que a aluna será apenas mais uma brasileira parece ser a forma encontrada para escapar de uma verdade desconfortável, que é o incômodo que a presença da estudante causa àquele espaço de ensino despreparado, ao torná-lo intercultural e multilíngue, ampliando ainda mais a diversidade presente nele. Tem-se, então, a desconstrução da identidade de Lis, expondo mais um confronto em sua trajetória escolar, embasado na luta contra a diferença.

Isso nos leva a refletir sobre o modo como se dá a construção social da identidade de brasileira da aluna pela professora, algo que vale ressaltar, Lis nunca será, a não ser que passe por um processo de naturalização. Como alegam Blommaert e Maly (2014, p. 4):

[...] podemos ver signos como pistas indexicais das relações sociais, interesses e práticas, implantados em um campo que é repleto de normas que se sobrepõem e se cruzam – não somente normas de uso da linguagem, mas também normas de conduta, de adesão, de

¹⁶ Entende-se ordem de indexicalidade como normatividades que emanam dos centros institucionais e organizam hierarquicamente significados em jogo nos processos interacionais (cf. Guimarães, 2014). Como afirma Blommaert (2005, p. 72), o valor e o significado de um discurso são uma questão de interpretação localizada, “eles devem ser pressupostos pelos outros com base nas ordens de indexicalidade que prevalecem [...] O fato é que as funções desempenhadas em um determinado lugar por certos recursos podem ser alteradas em outro lugar e, nesses momentos, o ‘valor’ dessas habilidades e instrumentos linguísticos é modificado”.

legitimidade, pertencimento e uso; não somente normas do aqui-e-
agora, mas normas que são de ordens diferentes e operam em
diferentes historicidades.

A dimensão significativa da colocação da professora abarca o contexto macrossocial das escolas públicas brasileiras, historicamente inseridas em um sistema de ensino falho, recuperado contextualmente na deficiência da transmissão do conhecimento, nos resultados fracos de sua qualidade, na incapacidade de ofertar uma educação básica que realmente prepare para o ensino superior. Ainda na ausência de autenticidade da aprendizagem dos estudantes, na precariedade e na inadequação de suas instalações, na falta de professores qualificados para lidarem com as situações reais de ensino, entre outros vários fatores. Nessa perspectiva, a sentença “ela vai ser mais uma brasileira, porque vai ser tratada como todos ali” aponta para narrativas, vozes e discursos que mobilizam a tradição excludente, normatizadora e homogênea da escola, o que sempre impediu essa instituição de ser um espaço plural, aberto para a diversidade.

Os efeitos de tais discursos podem ser observados na concessão de apagamentos de determinados grupos de estudantes na sala de aula, ou seja, dos que são reconhecidos nesse local como minorias; na criação de um espaço de margem nesse ambiente; na valorização das formas hegemônicas cultuadas pela escola; no desprestígio acarretado a manifestações de outros tipos de cultura na sala de aula; entre outras questões.

A repulsa contra a presença do estrangeiro no espaço de ensino representa, assim, mais um triste espetáculo encenado por um sistema de ensino falho, que desde longa data não consegue lidar com o que foge de seus padrões pré-estabelecidos. Posicionar a aluna como sendo brasileira, e não venezuelana, é representativo da tentativa de se buscar isentar professores e escola da obrigação de lhe proporcionar o acolhimento adequado. Isso reforça a resistência que o ambiente escolar tem de aceitar o aluno como ele é.

Destarte, fica a pergunta: Brasileira? Como assim? Lis é venezuelana. Negar sua nacionalidade não a torna uma brasileira. Ao ser tratada como brasileira no contexto de ensino, ela será uma aluna venezuelana recebendo erroneamente o tratamento dado a alunos brasileiro que, provavelmente, assim como ela, não se encaixaram nas normativas do letramento escolar, ao não o desenvolverem com êxito, e que são também erroneamente estigmatizados por essa condição.

Vê-se que a negativa da presença do estrangeiro na sala de aula se une a outras cenas de rejeição, direcionadas a outros tipos de alunos, tidos também como não aceitos por fugirem dos padrões propostos e esperados pela escola.

Percebemos na fala da professora, pela ordem de indexicalidade mobilizada, a precipitação de discursos contrários à presença de um tipo de aluno específico na sala de aula, que é a do aluno estrangeiro, aquele que possui outra língua e outra cultura, que veio de longe e implica mudanças àquele contexto. Para a professora, lidar com o que é diferente aos nossos olhos nós não conseguimos, então vamos dizer logo que ela será tratada como todos ali, porque essa é a “realidade do Brasil”, essa é a realidade do nosso sistema de ensino. Isso, de certo modo, é o que ela acredita, já que não pensa em fazer diferente, lançando mão de um recurso semiótico para sinalizar o não pertencimento da estudante àquele contexto, podendo depreender-se de sua fala: “Venezuelana não, aqui ela é brasileira. Fica para trás a sua língua, a sua cultura, a sua trajetória migratória, porque aqui não há espaço e nem tempo para tratarmos dessas questões, o ensino aqui é mais acelerado”.

É visto que o discurso da professora reflete a prática discursiva em que está envolvida a partir de sua relação com a escola, “isso significa que, com base em suas ideologias linguísticas, as pessoas indicam sua consciência das escolhas das indexicalizações que fazem” (MOITA LOPES, 2013a, p. 25).

Há de ser compreendido, então, pela discussão levantada nesta seção, que muitos dos sentidos, assim como do valor significativo que as práticas discursivas dessas professoras têm para si mesmas, estão “[...] nas conexões indexicais entre os signos linguísticos e os fatores contextuais de seus usos” (MOITA LOPES, 2013a, p. 25).

Os fenômenos linguísticos que mantêm suas bases em escalas mais amplas no contexto social acarretam efeitos de sentido dentro das pequenas estruturas sociais porque é nelas que os significados que tomam forma em contextos mais amplos são recontextualizados, porém, sem perder a essência de sua origem. Esse caráter repetitivo dos atos de fala, como expõe Silva (2012, p. 95), pode ser questionado e contestado, e é nessa possibilidade de “interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representam simplesmente a reprodução das relações de poder existentes”.

Portanto, é possível o surgimento de novos atos performativos reforçadores dos princípios da diferença, o que propiciaria a criação de novas identidades, de novas identificações, renovadas de acordo com uma nova forma de enxergar o mundo a nossa

volta. Isso acaba sendo de suma relevância para o contexto deste estudo, pois, ao questionarmos o ensino-aprendizagem de alunos imigrantes por meio do caso de Lis, estamos tentando promover atos de fala que legitimem a presença desses sujeitos dentro do contexto de ensino, com todas as particularidades que os envolvem, sem encaixá-los previamente nos padrões culturais impostos à sociedade.

5.5.2 A percepção de Lis sobre seu processo de aquisição da língua portuguesa

Como dito na discussão metodológica desta pesquisa, uma entrevista com a aluna já constava como uma das ações a serem desenvolvidas. Intuiu-se, com isso, buscar por meio da voz da estudante, suas experiências na escola e, em especial, na sala de aula, expondo-se, assim, sua visão, como forma de promover discussões acerca do ensino-aprendizagem da estudante no contexto da escola lócus da pesquisa.

A entrevista foi realizada no final do ano letivo de 2019. Como já era de se esperar, por Lis ter passado todo o período letivo quieta em sala de aula, também tivemos dificuldades para ter essa conversa. Já que o fechamento/timidez da aluna e, talvez, o fato de não ter conseguido apoderar-se das práticas de leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula trouxeram ao fim do ano uma Lis ainda fechada e tímida frente às abordagens que lhe eram feitas. Logo, nessa entrevista, Lis não se abriu muito para o diálogo, respondendo às perguntas na maioria das vezes com gestos feitos com a cabeça, e não com palavras.

Mesmo que de forma comedida, a fala da estudante é muito relevante, por traduzir sua experiência e percepção, mostrando como ela se reconhece e se identifica dentro do contexto de seu letramento naquele espaço de ensino, marcado sempre pelos discursos das professoras.

Dentre alguns questionamentos feitos a Lis, a primeira pergunta teve como objetivo conhecer sua experiência escolar na Venezuela. Perguntei de forma simples se ela gostava de ir à escola na Venezuela, e ela respondeu que sim. Foi possível observar, por sua expressão facial, que a experiência da estudante no contexto educacional venezuelano foi algo positivo para ela, sendo a escola um local onde, provavelmente, a aluna sentia prazer em estar, posto que, em suas palavras, era divertido estar ali. Em seguida, questionei sobre a sua experiência escolar aqui no Brasil, e como resposta ela disse que achava “legal”, com uma expressão pouco entusiasmada.

No transcorrer de nossa conversa, retomei com Lis o episódio do choro na sala de aula, que marcou sua primeira experiência naquela escola. A palavra que ela usou para expressar aquele momento foi “vergonha”. Esse sentimento pode ser entendido como uma reação da estudante por estar em um lugar novo e se perceber diferente dentro daquele contexto. Compreende-se, assim, sua reação como um efeito à questão de as diferenças que a envolvem terem sido “ressaltadas e tornadas mais claras” (BAUMAN, 2005, p. 19) dentro da sala de aula.

Destaca-se, também, na conversa com Lis, a resposta dada por ela ao questionamento sobre se ela conseguia fazer mais atividades escolares na Venezuela do que no Brasil, com a aluna respondendo que conseguia e ainda tentando justificar o porquê não conseguia realizar as atividades escolares no Brasil, dizendo: “Aqui é difícil, porque aqui é *outra* forma”. Não é preciso muito esforço para compreendermos que essa outra forma a que a aluna faz referência é a língua propriamente dita. Isso se confirma na resposta dada pela aluna ao seguinte questionamento:

PESQUISADORA: É... quando eu estava lá... assim... eu percebia que você... às vezes... tinha vez... assim... que você não conseguia fazer as atividades que a professora passava no quadro. É... fazer os exercícios que ela pedia. Por que que você não conseguia fazer?
ALUNA: Porque era outra língua y no intendia (ENTREVISTA, 2019).

Como era de se esperar, Lis indica o pouco contato com o português como o maior problema no cumprimento das tarefas escolares. A relevância da resposta de Lis ao questionamento em discussão está em razão de a própria estudante ter o entendimento de que seu mau desempenho escolar estava relacionado a não compreensão da língua portuguesa.

Como foi visto pela apresentação da trajetória escolar de Lis naquela sala de aula, essa versão levantada por Lis foi contestada várias vezes pelas professoras, que atribuíram as dificuldades da aluna frente ao letramento escolar a vários outros elementos, minimizando o fato de a estudante não compreender a língua em que se ensina na sala de aula.

A colocação de Lis, feita de modo comedido, porém direto, expõe a visão da aluna acerca do que ocorrerá consigo no contexto de ensino. A percepção que a estudante tem de seu processo de letramento, no contexto das aulas, é que não aprendia porque não conseguia entender a outra língua em uso na sala de aula, ou seja, a língua portuguesa. Este estudo já apontou essa colocação feita pela aluna como uma realidade

em seu processo de letramento, no entanto, essa premissa agora está expressa neste texto pela voz da própria estudante, mostrando a sensibilidade da aluna quanto às questões de sua experiência com o letramento escolar nessa escola.

Temos, assim, mesmo que de forma inconsciente, Lis construindo uma identidade para si no contexto de ensino, ao se reconhecer como alguém que não compreende a língua portuguesa. A expressão “Porque era *otra* língua y no entendia” não se prende apenas ao tópico da incompreensão da estudante no tocante à língua como código, seus significados colaboram ainda com a não sustentação das proposições antes levantadas de que a aluna não estava aprendendo porque não queria, por ser resistente a aprender, por possuir um problema ou ser analfabeta em sua língua materna. Mesmo sem pretensão, Lis, ao expor a sua visão acerca de seu processo de aprendizagem da língua portuguesa, acaba contestando as representações que lhe foram atribuídas, ao se colocar na posição de alguém que não entende porque simplesmente não sabe a língua com a qual as professoras se comunicam. Como se observa, o modo como a aluna se vê e se identifica naquele contexto difere das representações das professoras.

Dentro da sala de aula, nunca foi concedido a Lis viver entre línguas (MIGNOLO, 2003), por conseguinte, essa identidade que a aluna busca resgatar na conversa que tivemos nessa entrevista manteve-se apagada no transcorrer do ano letivo. A voz de Lis, ao ser silenciada no contexto de ensino, deu margem para a recorrência dos equívocos existentes em seu processo de letramento. Como argumenta Orlandi (1998, p. 209), “o equívoco por sua vez, enquanto lugar de interpretação é justamente o espaço do trabalho da identificação do sujeito que nos concerne nessa reflexão”, todavia, nem sempre esse lugar é reconhecido porque geralmente práticas equivocadas não são reconhecidas por quem as pratica como sendo equívocos.

Isso, talvez, explique o porquê, após a intervenção didático-pedagógica, a professora que vivenciou a intervenção manteve as mesmas abordagens didático-pedagógicas e as mesmas percepções acerca da estudante, mesmo depois de lhe serem apresentadas alternativas para se trabalhar o ensino da língua em contexto multilíngue, que frisaram a importância que a valorização dada à língua do sujeito imigrante acarreta ao processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos. Talvez nos explique por que a outra professora negou o desenvolvimento da prática pedagógica intervencionista em sua aula e, mesmo posteriormente, tendo sabido do resultado positivo, não sinalizou o desejo que a prática fosse desenvolvida em sua aula também, o que o grupo que a desenvolveu faria com muita satisfação.

Contrariamente a isso, continuou havendo na sala de aula a promoção de eventos de letramento que inseriram as rotas identitárias (WORTHAM, 2005) de Lis, sempre dentro das proposições do fracasso e da incapacidade. Assim, várias teorias e suposições foram levantadas no contexto de ensino para justificar o mau desempenho da estudante perante o letramento escolar. Letramento este moldado por um “modelo de letramento que pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado, associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44).

Não desenvolver as habilidades desse letramento significa não ascender, não usufruir socialmente dos benefícios do uso da leitura e da escrita nos contextos específicos, acrescentando-se ao caso de Lis sua condição como estudante recém-chegada ao Brasil, vinda de um deslocamento forçado e em situação de vulnerabilidade social.

Para que Lis tenha uma existência digna em sua trajetória escolar, é fundamental que seja possível a prática do bilinguajamento (MIGNOLO, 2003). Não dar espaço dentro dos contextos superdiversos, que caracterizam os ambientes sociais atualmente, para os sujeitos imigrantes viverem entre línguas, é tornar evidente que se excluem desses contextos línguas, culturas e pessoas específicas. É, ainda, enquadrá-los em identificações pré-estabelecidas por modelos sócio-históricos, sem atentar-se para quem realmente são esses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propôs-se aqui mostrar a trajetória de socialização e os aspectos norteadores do processo de letramento de uma aluna venezuelana nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola pública de Dourados, MS. Assim, buscou-se interpretar as representações emergentes a partir da relação estabelecida entre aluna-professoras-escola, sem deixar de considerar nesse processo as concepções dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Partindo da visão de escola como um espaço em que a diversidade cultural sempre fez parte de seu contexto e, considerando também a questão dos fluxos migratórios em direção à cidade de Dourados, procurou-se por meio do caso estudado expor e discutir situações que possam ser representativas das realidades vividas por sujeitos imigrantes nas escolas. Salienta-se, no entanto, que a superdiversidade (VERTOVEC, 2007), que marca a atual condição de nossos tempos, lança enormes desafios para a educação e o ambiente escolar de modo geral.

Sabe-se que as representações emergentes na sala de aula, que são atravessadas pelas relações de poder existentes dentro desse ambiente, ao se associarem aos discursos, determinam as posições e os lugares de fala dos sujeitos (WOODWARD, 2000). Destarte, torna-se indiscutível o papel que a escola assume na constituição dos sujeitos em seu espaço, visto que as relações estabelecidas dentro das escolas, mais especificamente dentro da sala de aula, são dotadas de significados. Esses significados não se restringem aos muros da escola, significando também para além desses muros.

Nesse sentido, a temática da migração assume total relevância no âmbito da educação, já que no contexto dos deslocamentos atuais lança inúmeros desafios à escola e à comunidade de modo geral. Migrar tem sido um processo caracterizado pela desigualdade, e isso acaba emitindo sentidos dentro dos contextos de ensino.

Como foi observado neste estudo, a tendência é que o sujeito imigrante fique à margem na sala de aula. Os significados que a presença de Lis fez emergir na sala de aula estão relacionados às concepções hegemônicas de letramento. Foi por meio do que representa a prática de leitura e escrita, sob a concepção de um tipo de letramento dominante, que as professoras construíram suas percepções sobre a aluna, atrelando-a em determinadas representações.

A visão restritiva de ensino, encaixada em padrões tradicionais, representa um fator conflitante frente à necessidade de mudanças. O caso em questão neste estudo e os relatos da diretora e das professoras exemplificam as deficiências para o trato com essa

diversidade linguístico-cultural presente no âmbito escolar. O sistema de ensino do município de Dourados não está preparado para lidar com contextos sociolinguisticamente complexos, como exemplifica o caso desta pesquisa. A migração, então, acaba sendo um problema do próprio sujeito que migra e, em última instância, da escola que o recebe. Pouca ou quase nenhuma ajuda é dada às escolas pelos órgãos públicos locais. Sem incentivos dos órgãos competentes para que a escola aprenda novas formas de ensinar, os professores e a comunidade escolar acabam repetindo os modelos de ensino que são historicamente segregadores. O caso de Lis é um entre tantos cuja trajetória tende a ser resumida a um problema do/a aluno/a, que inserido/a em práticas de ensino alheias a sua realidade de imigrante é estigmatizado/a na proposta do letramento escolar dominante.

Foi observado no estudo de caso de Lis que o discurso escolar, que determina o que conta como letramento dentro da sala de aula, inseriu a estudante em uma trajetória de socialização (WORTHAM, 2005), vista como não promissora devido ao não desenvolvimento, por parte da estudante, das identidades do letramento escolar. Ao não conseguir apoderar-se das práticas de leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula, mesmo por conta das implicações linguísticas advindas do fato de não ser uma falante da língua em estudo, a aluna manteve-se longe do que a escola considera ser letrado.

Foi visto pelos sucessivos eventos que envolveram o uso da leitura e da escrita na sala de aula, que as rotas identitárias da estudante mantiveram sempre a mesma direção, com a aluna sendo rotineiramente classificada como a que não consegue fazer nada (WORTHAM, 2005). Por diferentes recursos empregados no percurso escolar da aluna, foram construídos os rótulos e os modelos identitários (WORTHAM, 2005) evidenciados na análise da trajetória escolar da estudante como: analfabeta em sua língua materna, resistente a aprender, problemática, possuidora de uma capacidade de compreensão que está além do entendimento. É visto, então, nessa proposta de letramento, antigas práticas sendo sustentadas, mesmo com o contexto atual clamando por mudanças.

A trajetória de Lis mostra que às professoras, ao serem atravessadas pelos discursos das hegemonias presentes na sala de aula, como a dos mitos do monolinguismo e da concepção autônoma de letramento, foi mais cômodo acreditarem que os problemas que envolveram o processo de letramento da estudante eram advindos dos aspectos comportamentais da aluna. Houve uma negativa acerca dos problemas envolvendo o letramento de Lis manterem relação com os aspectos linguísticos, que nos

primeiros momentos da inserção da estudante no contexto de ensino eram vistos como sendo a principal barreira na relação que se estabelecia naquela situação de ensino-aprendizagem. Desse modo, a aluna não pôde ascender em sua trajetória escolar por não ter desenvolvido as identidades do letramento escolar, em um contexto em que não lhe foi permitido fazer usos híbridos da linguagem, para que pudesse extrair significados acerca dos eventos que compuseram os letramentos daquela sala de aula. Assim, Lis não pôde mostrar a sua luta, o seu sobreviver, o seu fazer-se existir dentro da sala de aula por meio do bilinguajar (MIGNOLO, 2003), condição que passou a fazer parte de sua existência com o deslocamento migratório forçado.

Então não foi só a sua língua que não existiu naquele espaço, mas o sujeito Lis: uma criança venezuelana, possuidora de uma identidade na qual a própria se reconhece; um sujeito marcado por uma história de vida, por uma cultura, por um aglomerado de aspectos pré-existentes em sua vida, antes de encontrar-se inserida no contexto de ensino de uma escola do município de Dourados; um sujeito que, dentro da proposta de letramento e, conseqüentemente, da oportunidade que lhe foi dada de interagir e socializar-se por meio dos parâmetros do contexto de ensino em que se viu inserida, teve que ser um sujeito específico nesse âmbito, não por vontade própria, mas porque a ocasião não lhe permitiu ser outro tipo de sujeito dentro dessa realidade. Todavia, como mostrou a fala de Lis na entrevista, ela não se reconhece como sendo esse tipo de sujeito.

Tratemos, então, as experiências vividas por Lis naquela situação de ensino como reflexo de um letramento ideologicamente dominante, o qual a escola cultiva desde seus primórdios como forma de atender aos anseios ideológicos da classe que socialmente ocupa as posições de poder. Sabe-se que, para alguns, as experiências descritas nesta dissertação podem ser difíceis de serem aceitas, não obstante, se seguirmos a proposição de Erickson (1989) de que devemos nos aproximar do que nos causa estranheza e refutar o que nos é familiar, fica mais fácil compreender que existem preceitos justificadores da forma como as professoras se portaram no trato com Lis na sala de aula. Muito do que foi descrito aqui é uma questão fundamentada para os docentes desde seu processo formal; por isso, dificilmente esses profissionais, sem receberem uma formação alternativa, veem as atitudes das professoras como algo equivocado, já que, de certa forma, elas foram orientadas a produzi-las.

Chegamos a um ponto muito relevante levantado por esta pesquisa, que é o papel das universidades dentro do processo de formação docente. Alega-se, mais uma

vez, que as universidades de Dourados não têm preparado os professores da área de Letras para trabalhar em contextos sociolinguísticos complexos, pois: a perspectiva que norteia a formação dos professores de Língua Portuguesa é a monolíngue de ensino; o multilinguismo e o plurilinguismo não têm sido uma temática contemplada na grade curricular e nas ementas dos cursos de graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), nem na UFGD; o aporte teórico que sustenta esta pesquisa, voltado para uma perspectiva plurilíngue, heteroglóssica de língua, por exemplo, não faz parte das ementas das disciplinas dos cursos de graduação em Letras das instituições citadas. Diante desse quadro, não dá para cobrar dos professores a adoção de uma perspectiva plurilíngue na sala de aula. O que os docentes historicamente têm aprendido em sua formação é que as aulas de Língua Portuguesa se resumem à aula de gramática normativa. Há uma dificuldade das instituições formadoras de superarem esse pensamento.

A priorização da concepção monolíngue em detrimento a uma concepção multilíngue mostra que os cursos de formação não têm discorrido sobre os falantes das línguas minoritárias, ao não discutirem o multilinguismo em seu âmbito. Assim, é normal que na escola essa temática também não seja tratada. Isso faz com que as variedades linguísticas surgidas nesse espaço sejam reprimidas. O que se vê aqui são os resquícios da política linguística dos tempos de outrora, que primava pelo estabelecimento do Brasil como um país monolíngue, refletirem nos cursos de formação, devido à postura adotada pelas universidades quanto à concepção de linguagem a ser ensinada em seu âmbito. Essa questão é pertinente porque o favorecimento dessa política linguística funciona como um empecilho para o processo de acolhimento de alunos imigrantes na sala de aula, assim como de outros alunos em posição de minoria. Contrariamente, políticas linguísticas em uma perspectiva plurilíngue contribuem com o processo de acolhimento desses alunos na sala de aula.

Salienta-se aqui que formar professores em uma perspectiva plurilíngue não significa formar professores políglotas, mas sim ofertar uma formação que propicie o desenvolvimento da competência plurilíngue dos educadores. Ao desenvolvimento dessa competência está condicionado o abandono pelo professor da ideia de sala de aula como espaço monolíngue; a compreensão de que língua e a cultura são dois construtos interligados; também a habilidade de criar atividades pedagógicas que mobilizem as dimensões culturais dos estudantes; e mais: a visão de que a cultura do outro não deve ser mostrada com sendo diferente, entre outros fatores. Isso seria o resultado da

formação em uma perspectiva plurilíngue. O ponto é desenvolver competências para se trabalhar em contextos multilíngues/multiculturais, e não dominar várias línguas. Essas questões são totalmente dependentes de diretrizes educacionais que pregam a heterogeneidade linguística no espaço de ensino.

São essas as diretrizes que deveriam estar norteando o ensino ofertado aos acadêmicos de Letras nas universidades locais. Ao se fecharem para essa proposta, essas instituições de ensino contribuem com o desenvolvimento da incapacidade dos professores de atuarem em espaços multilíngues, ou seja, na realidade das escolas da região. Faz-se urgente a abrangência nas grades curriculares dos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa dessas universidades de questões voltadas para a valorização dos conceitos identidade, cultura, multilinguismo e multiculturalismo. Esses fatores não podem ser mais negligenciados no processo de formação dos professores que trabalham com a linguagem, porque neles esbarram toda a problemática que envolve o cenário educacional de Dourados no presente momento, com a questão dos fluxos migratórios transnacionais.

Essa realidade tem obrigado as escolas a se tornarem cada vez mais um local de acolhimento e de integração entre línguas e culturas. A formação de dez, vinte anos atrás, seguramente, não se adequa a esse contexto. O que se vê é a discrepância entre a formação recebida pelos professores e o que os contextos educacionais historicamente cobram na realidade.

Repete-se, então, o que já foi dito antes neste texto, que é o fato de argumentarmos por um currículo intercultural tanto para as escolas quanto para as universidades. Isso implica ao sistema educativo mudanças estruturais e promotoras de competências, como bem exemplifica a discussão sobre a perspectiva plurilíngue em foco aqui. Nesse viés, tanto as escolas como as universidades, na condição de instituições formadoras, assumem a responsabilidade de serem espaços não só de transmissão de conhecimento, mas de ressignificação dos saberes dos diferentes grupos que fazem parte de seus contextos. Talvez uma relação com mais afinco entre ensino superior e educação básica possa ser o pontapé inicial para mudar os paradigmas que têm sustentado o processo formal dos professores de Língua Portuguesa, visto que a educação linguística não se desvincula do contexto social em que a língua/linguagem atua.

Antes de falarmos mais sobre educação linguística, é válido lembrar que Cavalcanti (1999), há muito tem exposto a questão da inaptidão dos professores de

Língua Portuguesa para o trato com contextos multiculturais e bilíngues. Dentre as críticas, estão algumas considerações ao fato de essa formação focar mais no conteúdo que em componentes pedagógicos. Cavalcanti (2013) enfatiza a proposição de uma educação linguística ampliada para os professores, ou seja, transdisciplinar, com interfaces para outras áreas de estudo e do conhecimento, dizendo que só assim o profissional professor estaria bem mais preparado para lidar com o multilinguismo instaurado nas escolas na era atual.

Ter essa visão linguística ampliada faz muita diferença no trato com os alunos imigrantes. Como foi observado no contexto da trajetória da aluna Lis, o agente potencializador de seu letramento seria a translanguagem, se as professoras tivessem sido orientadas formalmente acerca das perspectivas pedagógicas e das práticas híbridas de linguagem. Se tivesse sido concedido a Lis fazer uso de seu repertório linguístico na sala de aula, a aluna certamente o transformaria em um processo produtor de sentidos. Isso, conseqüentemente, acarretaria outras representações para a estudante na sala de aula, por permiti-la estabelecer uma relação mais concreta com a leitura e a escrita, o que contribuiria de forma mais efetiva com a construção de seu conhecimento acerca da língua. Exemplifica-se, assim, como a falta ou a escassez de conhecimento teórico interfere no contexto de ensino, provocando inseguranças e a margem das minorias.

Nesse sentido, a aluna não chegou perto do que a instituição escolar acredita ser um indivíduo letrado, o que pode ser entendido como sendo lastimável, visto que o papel do professor de Língua Portuguesa, ainda mais em casos em que essa língua está sendo ensinada como segunda língua, deveria ser o de permitir a linguagem fluir na sala de aula, por meio dos usos possíveis que os alunos possam fazer da língua em uso.

Ao me reportar à análise dos dados que expuseram a trajetória escolar de Lis naquela turma de quinto ano, creio não ter sido tão incisiva em meus argumentos para com as professoras quanto a permitirem a Lis viver entre línguas naquele espaço de ensino. O fato de adentrar aquela sala de aula, desejando propor abordagens que dialogassem melhor com aquele contexto de ensino, como a proposição da valorização do plurilinguismo existente naquele local, e ter a minha estada ali reduzida à função de apoio da aluna para com as práticas de letramento oficial, acaba evidenciando isso. Corroborou essa situação, obviamente, o fato de não querer me indispor com as professoras e com a direção. Minha percepção era de que não estava ali para causar oposições. Isso fez com que não debatesse criticamente com as professoras a realidade vivenciada por Lis naquele ambiente, principalmente em relação às identificações

atribuídas à estudante naquele contexto. A realização com mais afinco de um diálogo com as docentes acerca das experiências de Lis talvez contribuisse com a persuasão das professoras quanto à adoção de outras práticas na sala de aula, no que tange ao trato destinado a Lis em sua trajetória escolar.

Todavia, como professora que sou, afirmo que vivenciar essa experiência empírica mudou não só a minha visão linguística, como também a forma de me portar dentro da sala de aula. Tornar-me mais sensível aos diferentes repertórios linguísticos existentes na escola é uma das mudanças que acarreto à experiência que esta pesquisa me proporcionou. Tenho o entendimento hoje de que o estudante pode apoiar-se no idioma que conhece ou na variedade linguística da língua portuguesa de seu uso para aprender a língua padrão ensinada na escola. Não era essa a concepção que defendia antes. Também não havia, de minha parte, a compreensão da relação de poder que envolve a minha prática docente, a minha cultura e a dos meus alunos. Hoje essas questões para mim são claras. O resultado disso é que tenho pensado cada vez mais em formas condizentes de conduzir minhas aulas, ou seja, repensado as prioridades de ensino da língua portuguesa, levando em consideração o perfil de meus alunos.

Parece óbvio que isso é o que deve ser feito, mas, ao sermos atravessados pelas ideologias que sustentam a proposta de ensino homogeneizante das escolas brasileiras, despertar para essas questões não se mostra um processo tão simples. Esta pesquisa me propiciou esse despertar e tem me levado cada vez mais a desenvolver minha competência plurilíngue por meio do olhar que tenho direcionado aos meus alunos. Vale destacar, também, que, no campo da Linguística Aplicada, esta pesquisa me levou a compreender a sala de aula de Língua Portuguesa como um local em que discursos são produzidos e que esses discursos colaboram para a manutenção ou a refutação de identidades, sociabilidades, verdades etc. Opor-se a essa questão é negligenciar o caráter social que envolve o ensino da língua.

Ponderando o que expõe esta pesquisa, ao mostrar a trajetória escolar de Lis em uma escola brasileira, expondo as experiências vividas pela aluna nas aulas de Língua Portuguesa, acredito que este estudo pode ajudar a repensar o letramento e a questão da identidade no contexto de ensino. Isso levando em consideração as mudanças sociais advindas dos deslocamentos instaurados no cenário mundial atual. Creio que as reflexões geradas podem ajudar na efetivação de ações concretas para que os alunos imigrantes não fiquem à margem na sala de aula.

Assim, almejo que esta pesquisa ajude a construir atos de fala que legitimem a presença dos alunos imigrantes dentro das escolas brasileiras, e que cada vez mais sejam desenvolvidos estudos voltados a promover, mediante discussões empíricas, melhorias na educação oferecida aos alunos imigrantes inseridos nas escolas do Brasil.

Vejo as discussões empíricas como o caminho para se chegar à execução de políticas linguísticas adequadas para a realidade multicultural e multilíngue das escolas brasileiras, especificamente as do município de Dourados – MS, que desde seus primórdios é marcado pela heterogeneidade cultural e linguística. Salienta-se que essas políticas devem contemplar a formação linguística ampliada dos professores, levando esses profissionais a atuarem em contextos multilíngues com mais segurança, de modo que consigam abordar dentro da sala de aula aspectos de outras culturas, que porventura façam parte do contexto regional de onde atuam.

Espero, ainda, que dentro das universidades, em especial da UFGD, mudanças ocorram na grade curricular do curso de Letras e, conseqüentemente, nas ementas das disciplinas, para que a formação dos professores de Língua Portuguesa da região de Dourados os prepare realmente para o trabalho em contextos multilíngues e multiculturais.

Por fim, tenho mais um anseio: que a discussão sobre o letramento de nossa aluna refugiada Lis não se prenda à esfera acadêmica e seja discutida em outros cenários, visto que os contextos sociolinguísticos complexos e as identidades sociais não se restringem apenas ao campo educacional, permeando também diversos campos sociais.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **ACNUR intensifica sua resposta diante do aumento das solicitações de refúgio dos venezuelanos.** ACNUR, Genebra, 17 jul. 2017. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2017/07/17/acnur-intensifica-sua-resposta-diante-do-aumento-das-solicitacoes-de-refugio-de-venezuelanos/>. Acesso em: 23 out. 2020.

ACNUR. **Número de refugiados e migrantes da Venezuela ultrapassa 4 milhões, segundo o ACNUR e a OIM.** ACNUR, 2019a. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/06/07/numero-de-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-ultrapassa-4milhoes-segundo-acnur-e-a-oim/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

ACNUR. **Dados sobre refúgio no Brasil.** ACNUR, 2019b. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 1 maio 2020.

ACNUR. **Migrações, refúgio e apatridia.** Guia para comunicadores. ACNUR, 2019c. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAScolor_FINAL.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

AGÊNCIA BRASIL. **Ao menos 400 crianças venezuelanas chegaram ao Brasil sozinhas.** Agência Brasil, 12 out. 2019a. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-10/ao-menos-400-criancas-venezuelanas-chegaram-ao-brasil-sozinhas>. Acesso em: 6 maio 2020.

AGÊNCIA BRASIL. **Número de refugiados e imigrantes da Venezuela chega a 4 milhões.** Agência Brasil, 7 jun. 2019b. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2019-06/numero-de-refugiado-e-migrantes-da-venezuela-chega-4-milhoes>. Acesso em: 1 maio 2020.

AGUIAR, C. M. Entre a crise e a crítica: migrações e refúgio em perspectiva global. **Monções**, Dourados, v. 8, n. 16, p. 21-41, 2019.

AMADO, T. D. A condição jurídica do trabalhador migrante. *In*: FREITAS JUNIOR, A. R.; TORRES, D. B.; BOUCINHAS FILHO, J. C. (org.). **Migração, trabalho e direitos humanos**. São Paulo, SP: LTr, 2017. p. 15-30.

AMARAL, A. P.; ZEPHYR, M. F. N. Análise do Fluxo Migratório de Haitianos em Campo Grande – MS. *In*: URQUIZA, A. H. A. (org.). **Fronteiras dos Direitos Humanos: Direitos Humanos nas Fronteiras**. 1. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016. v. 1. p. 141-165.

ANTUNES, I. **Encontro e interação**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

AUSTIN, J. L. **How to Do Things with Words**. 2. ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 1976.

AUSTIN, J. L. Condições para performativos felizes. **Quando dizer é fazer**. Palavras e ação. Tradução Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAENINGER, R. Introdução. *In*: BAENINGER, R. *et al.* (org.). **Migrações sul-sul**. 2. ed. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2018. p. 13-14.

BARTON, D. The Social Nature of Writing. *In*: BARTON, D.; IVANIC, R. (org.). **Writing in the Community**. London, UK: Sage. 1991. p. 1-13.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista com Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2017.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.

BLOMMAERT, J.; MALY, I. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study. **Tilburg papers in culture studies**, Tilburg University, n. 100, p. 1-28, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguem na escola, e agora?** Sociolinguística da educação. São Paulo, SP: Parábola, 2005.

BRANDÃO, H. H. N. **Analisando o Discurso**. São Paulo, SP: Museu da Língua Portuguesa, 2005. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Analisando-o-discurso.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Operação Acolhida**. Brasília, DF: Ministério da Defesa, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/acolhida/>. Acesso em: 1 maio 2020.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 385-417, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 dez. 2020.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 211-226.

CAVALCANTI, L. *et al.* **Dicionário Crítico de Migrações Internacionais**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2017.

CÉSAR, A. L. S.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

CHEGADA de venezuelanos independentes traz alerta para “caos social” em Dourados. **Dourados News**, Dourados, 12 ago. 2019. Disponível em: <https://www.douradosnews.com.br/dourados-venezuela-cidade-foi-a-que-mais-recebeu-refugiados-no/1110031/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

COLE, M.; SCRIBNER, S. **The psychology of Literacy**. Boston, USA: Harvard University Press, 1981.

DIÁRIO DE CAMPO. Observações registradas pela pesquisadora Cristiene Oliveira Ribeiro no período de março a dezembro de 2019 em uma escola de Dourados, MS.

ELHAJJI, Mohammed. Migrantes uma minoria transnacional em busca da cidadania universal. *In*: MEJERIA, R. G. (org.). **Migrações e direitos humanos**: problemática socioambiental. Lajeado, RS: Univelas, 2018. p. 89-102.

ENTREVISTA. Entrevista realizada com as professoras e com a aluna foco da investigação da pesquisadora Cristiene Oliveira Ribeiro. Dourados, MS, 2019.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTRUCK, M. C. **La investigación de la enseñanza II**: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

ERICKSON, F. Descrição etnográfica. *In*: MATTOS, C. L. G. (org.). **Etnografia na educação**: textos de Frederick Erickson,. Rio de Janeiro: Netedu, 2004. E-book. p. 2-30.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, 1999. Disponível em: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

GEE, J. **Social Linguistics and Literacies**: Ideology in Discourses. Brighton, USA: Falmer Press, 1991.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1996.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. *In*: CHIAPPINI, L (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo, SP: Cortez, 1997. p. 17-24.

- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2006.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Paulo, SP: Pedro & João Editores, 2015.
- GUIMARAES, T. F. **Embates entre performances corpóreo-discursivas em trajetórias textuais: uma etnografia multissituada**. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- GRILLO, R. **Dominant Languages**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1989.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2006.
- HALL, S. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, T. T. (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-133.
- HEATH, S. B. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and at School. **Language in Society**. Cambridge, v. 11, n. 1, p. 49-76, April 1982.
- HEATH, S. B. **Ways with Words**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1983.
- IBGE. **Cidades**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama>. Acesso em: 7 mar. 2021.
- KLEIMAN, A. B. Construção de identidades em sala de aula. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(agem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp, 1998. p. 267-302.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta a ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: Cefiel-Unicamp: MEC, 2005.
- KUMARADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006. p. 235-250.
- LAGARES, X. C. **Qual política linguística**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2018.
- LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. C. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 143-151, 2018.

LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional escolar: para além do autoritarismo. *In:* LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 27-47.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. *In:* KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada** – suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MARTINO, L. M. S. **Métodos de pesquisa em comunicação**: projetos, ideias, práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MATTJE, G. **Tosco**. Campo Grande, MS: Ed. Alvorada, 2009.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. **Revista X**, Niterói, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.

MIGNOLO, W. Bilinguajando o amor: pensando entre línguas. *In:* MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2003. p. 340-375.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Construindo uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando-o como linguista aplicado. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In:* PEREIRA, R. C.; ROCA, P (org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo, SP: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo, SP: Parábola, 2013a. p. 101-119.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo, SP: Parábola, 2013b. p. 227-247.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2009.

NATIONAL GEOGRAPHIC XPEDITIONS. **Human Migration Guide**, 6-8, p. 1-5, 2005. Disponível em: http://geographymonkey.com/uploads/3/5/2/1/35215747/migration_nat_geo.pdf. Acesso em: 2 maio 2020.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(agem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp, 1998. p. 203-212.

PAIVA, V. L. M. O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, São João del-Rei, n. 16, p. 24-29, jul./dez. 2000.

PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-26, 2007.

PINTO, J. P. Língua-em-movimento, mobilidade e globalização. *In*: ZOLIN-VESZ, F. (org.). **Linguagens e Descolonialidades**: arena de embates de sentidos. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p. 15-32.

PIRES-SANTOS, M. E. Portunhol Selvagem: translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. **Revista Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 523-539, 2017. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/890/654>. Acesso em: 3 mar. 2020.

POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: ALD: Mercado de Letras, 1996.

PRETI D. (org) O discurso oral culto 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999. p. 224.

PROFESSORA I. Entrevista concedida à pesquisadora Cristiene Oliveira Ribeiro. Dourados, MS, 2019.

PROFESSORA II. Entrevista concedida à pesquisadora Cristiene Oliveira Ribeiro. Dourados, MS, 2019.

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

SCHUCH, P. Comentário: Multiplicando Perspectivas e Construindo Verdades Parciais. *In*: FLEISCHER, S.; SCHUCH, P. (org.). **Ética e Regulamentação na Pesquisa Antropológica**. Brasília: Ed. UnB, 2010. p. 91-98.

SIGNORINI, I. Apresentação. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Situar a língua(agem)**. São Paulo, SP: Parábola, 2008. p. 7-13.

SILVA, C. R. Migração de venezuelanos para São Paulo: reflexões iniciais a partir de uma análise qualitativa. *In*: BAENINGER, R. *et al.* **Migrações sul-sul**. 2. ed. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2018. p. 356-367.

SILVA, T. T. Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). *In*: GENTILI, P. *et al.* **Cultura, política y currículo** (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública). Buenos Aires, AR: Editorial Lozada, 1997. p. 1-9.

SILVA, T. T. (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVERSTEN, M; URBAN, G. (Ed). *Natural histories of discourse*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

SIMÕES, G. F. (org.). **Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, SP: Contexto, 2003.

SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor/Magda Becker**. Belo Horizonte, MG: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

STREET, B. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo, SP: Parábola, 2014.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2006.

UNICEF. **Situação em Roraima**. Unicef Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 3 maio 2020.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and racial studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins fontes, 1991.

WATSON-GECEO, K. A. Etnografia na sala de aula: definindo o que é essencial. Trad. Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. **Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 515-539, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença uma questão teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

WORTHAM, S. E. F. Socialization beyond the speech event. **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 15, p. 95-112, 2005.

YIP J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social**, v. 5, n. 9, p. 164-177, 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>. Acesso em: 3 mar. 2020.

ZAMORA, G. H. De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. **Ikala**, Medellín, v. 24, n. 2, p. 363-386, maio/ago. 2019.

ZAVALA, V. Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. *In*: ZAVALA, V.; MURCIA-NIÑO, M.; AMES, P. (org.). **Escritura y sociedad**. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima, PE: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2004. p. 437-459.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA CONCEDIDA À PESQUISADORA PELAS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA ETNOGRÁFICA “APRENDENDO A SER: LETRAMENTO E SOCIALIZAÇÃO DE UMA ALUNA VENEZUELANA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DOURADOS-MS”.

PESQUISADORA: O que significou para as senhoras terem essa aluna em sua turma este ano?

PROF^a 01: *É... Esse ano foi um momento de bastante aprendizagem, muita aprendizagem quando a ... nossa aluna chegou. Nós não... nunca tinha acontecido na escola. É... porém ... tivemos várias é... como eu posso te dizer... é...dificuldades pelo caminho que nós nem imaginávamos que teríamos no decorrer do ano letivo, principalmente para propiciar a uma melhor compreensão do conteúdo na sala de aula.*

PROF^a 02: *Olha... Ela veio... Já chegou com dificuldades, né. Eu sou professora só de Língua Portuguesa... Tenho outros alunos em vez... né, só ela. Eu vejo assim, que foi difícil trabalhar com ela, mas não só por conta de ela ser de outro país... mas o comportamento dela também não foi assim ... de interação com as outras alunas... ela não pergunta né... para a professora ... Às vezes que dava para eu ir até a mesa ela não entendia nada... Ela precisava que eu tivesse sentada ao lado dela e isso a gente não TEM COMO FAZÊ (...). É ... Foi muito complicado trabalhar com ela esse ano.*

PESQUISADORA: Foi dito que o poder público... representado pela Secretaria de Educação... não ofereceu nenhum recurso que ajudasse no planejamento pedagógico do professor para a condução das atividades de ensino das crianças que vieram de outros países. Sob o ponto de vista das senhoras... como isso influenciou sua prática docente e a aprendizagem da estudante?

PROF^a 01: *Influenciou muito porque logo que ela chegou à escola a coordenação já é... comunicou a Secretaria de Educação do município para que :: ... quais os encameamentos que poderiam ser tomados e nós não tivemos nenhuma resposta que pudesse é... ajudar na questão da língua, né. E logo de início como a professora já havia mencionado... era notório que ela*

não era alfabetizada nem mesmo na língua materna. É... Nós falamos... A senhora pôde também comprovar isso pedindo para que ela colocasse números... falamos com ela em espanhol.. fiz algumas pesquisas também de espanhol... de palavras simples... e ela não conseguia é... escrever... Muito diferente do outro aluno que era do quinto ano... que chegou e rapidamente ele aprendeu o português e o desenvolvimento dele foi até :: foi normal... e eles inclusive se conheciam... Eram amigos e tudo. Então faltou muito... O poder público... Nós tínhamos que ter outro olhar para os alunos imigrantes para que tivesse uma melhor organização... Que tivesse um apoio maior... Que tivesse uma capacitação dos professores para estar ajudando.

PROF^a 02: *Uma coisa que eu também observei em relação ao poder público... Não só desta aluna... Porque eu tenho... Já passaram por mim seis alunos e... outras escolas que eu também trabalho... recebeu vários alunos... que quem está fazendo estas avaliações dos alunos venezuelanos é somente um estado. E dentro da educação a gente houve muito falar que temos que trabalhar a realidade do aluno... A realidade da região... O chão da escola... E está tendo aí alguns equívocos. Têm alunos que estão à frente da série que eles classificaram e estão sendo prejudicados... têm alunos que deveriam estar em uma série menor que também estão sendo prejudicados. Então tinha que está olhando. Eu vejo assim... que... colocaram eles aqui... mas não teve uma organização... né. Uma organização aí nacional. Então nos estamos recebendo e não temos capacitações para trabalhar com isso (...). Há diferenças na linguagem... Algumas palavras podem até serem entendidas... outras não. Há essa questão psicológica do aluno que sai de seu país. Ele não mudou de uma cidade para a outra. Ele saiu de seu país... O idioma é*

uma coisa muito particular. Ele está com outro idioma. Ele está com professores que têm que está ali ensinando eles... mas muitas vezes não os compreendemos... Eles não nos compreende. Então eles merecem maior atenção... Como se fosse um reforço... Eles reaprendendo. Veja bem, quando você vai para outro lugar... Quando você sabe que vai... você vai no mínimo sabendo o básico da língua. Eles não tiveram isso... né. E a Lis teve um problema de que ... ela veio e não conseguiu se ... digamos assim... se adaptar. Há uma resistência dela em aprender. Fica pior ainda pra nós.

PESQUISADORA: As senhoras acham que atividades de reforço ajudariam nesse processo... a ser realizada desde a entrada dessas crianças na escola? Fazer um levantamento dos alunos que estão matriculados na escola e já propor um reforço ou então trabalhar junto com o planejamento da professora?

PROF^a 02: *Eu acredito que sim. Nesse início para as crianças. E como eu tenho uma adolescente... ela já se vira com o celular... com o tradutor. As crianças ainda não têm né ... essa capacidade de se virar com o tradutor. Eu acho que um acompanhamento... não precisa ser um ano, uns seis meses assim, até eles se adaptarem.*

PESQUISADORA: Sobre a questão linguística... considerando os desafios enfrentados... o que as senhoras destacam na experiência de terem conduzido aulas de Língua Portuguesa para uma aluna imigrante... falante de outra língua?

PROF^a 01: *É... Talvez o fato de que ela não fosse alfabetizada... pois... nós conversamos com a mãe dela... com a tia dela que veio... Elas estiveram na coordenação da escola... e a mãe dela relatou a todo momento que ela também tinha muita dificuldade lá na Venezuela onde ela estava. Então ela já veio com muita dificuldade... diferente do outro aluno que teve desenvolvimento... como já foi mencionado. Então é... as palavras simples que nós pedimos para que ela escrevesse... os números... Ela compreendia... porém... ela não conseguia fazer... Não conseguia escrever. É... Um problema muito grande foi que ela não conseguia se comunicar verbalmente nem*

no início. Demorou para ela conseguir conversar... Demorou para nós ouvirmos e entender o nome dela. Isso aí gerou um estresse também para ela dentro da sala... Daí eu deixei. A gente tentou colocar ela no outro quinto ano... Ela não quis. Ela quis continuar na sala que ela veio no primeiro dia... então até ela conseguir conversar e fazer amizade com os alunos foi quase dois bimestres inteiro. Aí depois que ela se soltou que ela conseguiu... Aí a gente... Nós fomos tentando fazer algumas intervenções. É... Eu pesquisei algumas coisas em espanhol para poder passar pra ela... pra ela poder escrever e ela não tinha domínio da língua. É... Umás palavras simples... Como já foi mencionado. E a mãe dela também relatou que ela tinha muita dificuldade. Propôs-se a ajudar ela em casa nessa alfabetização da língua portuguesa. A mãe dela também tem dificuldade... Fala... A mãe dela... Só que a mãe dela não conseguiu porque ela não tem tempo, enfim, correria do dia a dia e ela não tinha esse tempo para sentar e está explicando o básico para ela. Ficou para a escola fazer isso e nós tivemos alguns avanços... mas não foi suficiente para que ela conseguisse escrever fluentemente.

PROF 02: *Como a professora regente ela acompanha mais... Mas mesmo assim nos observamos... até encaminhamos ela pra sala de recursos para ver qual que... Foi passado para a psicóloga? Não né? Também é muita enxurrada de informação para a criança. Mas mesmo assim ((inaudível)) ... Ela que apresenta maior resistência porque os outros alunos... eles leem do jeito deles... eles escrevem do jeito deles, mas eles não deixam DE FAZER as atividades, Ela não faz. A gente lê para ela e ela não consegue nem entender o oral. Daí nós vamos ler a pergunta... ela não sabe a resposta e ela também não guarda o que a gente acabou de ler para ela. Não é capaz de eu leio aqui ela recontar a leitura do jeito dela... com a frase dela. Ela não faz isso. Então assim... a aprendizagem mesmo dela tem uma dificuldade... porque a gente vê nos outros. Eu tenho todos. A maioria são quintos anos... Todos eles leem muito bem... escrevem muito bem... de acordo com a faixa etária e... ela, até para copiar ela demora. Ela não conhece o alfabeto dela. Quer dizer... o alfabeto dela não...*

mino... o alfabeto... ela não conhece as letras.

PESQUISADORA: A presença de Lis impôs a interculturalidade na sala de aula. Pedagogicamente como percebem essa questão? Foi possível realizar um diálogo com a disciplina? Aproveitar algum conhecimento da aluna relacionando-o com o conteúdo curricular como forma de integrar a aluna ao grupo?

PROF^a 01: *Nós até tentamos fazer essas intervenções... mas como eu já te disse... além de tudo ela se mostra uma aluna bem tímida e é difícil ela verbalizar alguma coisa... então... é ...nós tentamos... até fiquei devendo uma música, alguma coisa, mas ela fala muito pouco.*

PROF^a 02: *A mesma coisa né. Nós já fizemos trabalho em grupo... ela tinha uma resistência para sentar com alguém... a única interação que eu vi na sala foi quando ela foi brigar com a Beatriz. Né? Porque a::: ainda perguntei porque que elas estavam assim... ela falou assim a outra fez careta para mim. Ah... mas eu não fiz nada. Com poucas pessoas ela conversa. Não sei também se a questão de você estar ali e ela sempre ter você do lado fez com que ela não precisasse do outro porque eu não vi também resistência das crianças em aceitá-la. Nenhum momento ah... não vem sentar aqui porque não quero que senta. É ela que não queria sentar com os outros.*

PESQUISADORA: As senhoras perceberam algum processo discriminatório com relação à aluna por parte dos demais colegas? Se sim, como perceberam?

PROF^a 02: *Nem com nenhum deles daqui... porque eu estou com os quatro quintos anos. Eu vi ao contrário. Eu nos alunos a questão de eles terem curiosidade em relação àquela língua diferente. De tentar entender. De eu chegar à sala e eles falarem professora... professora... tem aluna nova ((inaudível)). Sabe... Essa euforia. Eu vi isso.*

PROF^a 01: *Uma alegria em recebê-la.*

PROF^a 02: *Exatamente. Eu não vi nenhum preconceito não. Até porque eles são crianças né. Só se talvez fora da sala haja alguma coisa. E até mesmo quando teve a discussão com as duas meninas ela já veio me falar que aconteceu isso e isso. Eu acho que se acontecesse alguma discriminação e*

preconceito elaalaria ou outra aluna comentaria. Né? Eu vejo os nossos alunos do quinto B bem tranquilos em receber porque temos outros probleminhas na sala... talvez... mas eles são tranquilos. Nesse ponto aí não. É uma qualidade deles. Não vejo. Eles brigam entre si por outros motivos... mas por questões discriminatórias não.

PESQUISADORA: Como as senhoras caracterizam o perfil da estudante?

PROF^a 01: *Olha... Ela é uma aluna é... ela se socializa... assim... dentro das limitações... das dificuldades de falar e talvez até de entender né. Ela tem assim... Ela fez amizade dentro da sala de aula... mas eu a percebi com vergonha dentro da sala. Então acho que isso retraiu. Por não saber. Por não entender. Por ter dificuldades. E muitas vezes ela tentava esconder essa dificuldade de nós... o que impossibilitou ainda mais de ajudá-la. É... A fala... Tipo quando... É senta aqui Lis. Vou dar uma atividade diferente pra ela... pra ela poder acompanhar alguma coisa e houve uma resistência dela também. E na parte oral que nós tentávamos fazer, ela também... Ela tinha essa dificuldade de compreensão mesmo lendo pausadamente. Tinha uma capacidade de compreensão que está além do... do... entendimento. Não sei se por conta da língua mesmo ou porque ela já tinha um pouco de dificuldade lá na Venezuela.*

PROF^o 02: *A questão dela eu venho acompanhado pouco. A resistência é uma resistência psicológica. Não sei quem que ela deixou lá no país. Não sei qual é a condição que ela veio, mas dá a entender que ela não veio por gosto. Ela não está entusiasmada. Então isso tudo acarreta. E você pode ver. Eu não sei quantos anos ela tem, doze, treze [dez], mas é uma mocinha já. Eu acredito também a questão da adaptação da sala. Talvez foi um fator. A língua diferente foi um fator. Eu acho que vários fatores a influenciam que há essa resistência de até quando a gente senta do lado dela ela trava. Não é igual as outras crianças que eu falo... venha aqui... senta e lê. Tem dificuldades? Muitas vezes fala não tem dificuldades. A gente dá uma olhadinha, está fazendo. Porque para mim não importa se ela está fazendo certo ou errado. Esta está fazendo. É a ideia dela*

que ela está passando para o papel. Quando ela passa aquela ideia eu vou trabalhar encima daquilo... se está errado ou certo nós vamos discutir. Mas nem isso ela faz. Eu vejo assim uma grande resistência por parte dela. Mas eu também não conhecia que lá ela já tinha essa dificuldade. Então ela talvez é igual algumas de nossas crianças que nós temos aqui no Brasil. Nós temos crianças também que são resistentes... que não gostam de estudar... né. Aí se não gostar nós vamos ver... pesquisar e a gente começa a saber. Então eu não a vejo como ah... porque é venezuelana. Não. É um ser humano... porque já passamos por tantos alunos e têm alguns alunos que apresentam né. Eu não vou citar nomes aqui... mas eu tenho alunos do quinto ano aqui mesmo que nem veio no exame e que também não faz nada. E não quer saber de fazer nada. Então... é complicado. A questão dela tinha que ser um estudo mais profundo... porque eu não vejo diferença não por ela ser venezuelana... mas sim por ela ter um problema.

PROF^a 01: Fazer uma pesquisa pra ver qual é a dificuldade dela. Se tem algum problema de aprendizagem. Se tem alguma deficiência. Precisa ser um estudo mais profundo nesse sentido.

PROF^a 02: Exatamente

PROF^a 01: A gente precisa saber...

PROF^a 02: Por que dessa resistência dela?

PESQUISADORA: Vocês falam isso com base nos outros alunos... né?

PROF^a 02: Isso. Tanto os alunos venezuelanos quanto os alunos brasileiros.

PESQUISADORA: Ela tem condições de ir para o sexto ano? Se sim ou se não por quê?

PROF^a 02: Pra mim que eu trabalho com sexto ano há muito tempo... há mais de dez anos... ela não tem condições... ela não tem condições porque... uma... ela não conhece a linguagem. Esse problema que ela tem de resistência. E o sexto ano... ele é rápido... o aluno tem que ser... né... rápido... porque troca o professor... vem uma coisa... vem outra e o professor não vai fazer que nem no quinto ano... que vai sentar do ladinho e vai... O professor vai ter vários alunos... oriundos de várias escolas... cada um com seus problemas... porque essa é a realidade do BRASIL ... e ela vai ser apenas mais

uma BRASILEIRA ... vamos dizer né ... porque ela vai ser tratada como todos ali. Eu acho... por exemplo... na sala de aula. Por isso que eu falo de um curso básico que pelo menos ela saiba a nossa língua... porque o português... até mesmo quem é nativo tem dificuldade com a língua portuguesa. Eu estou falando tudo isso em relação à língua portuguesa. Até o brasileiro nato tem dificuldades... imagina quem está chegando.

PROF^a 01: É... Não também porque eu dou aula para ela de Matemática, Português, História, Geografia e Ciências. Como nós já havíamos percebido na sala de aula... os conhecimentos matemáticos também são... são... é... faz pouco tempo que ela reconhece os números. Tem outras dificuldades também... não é só na escrita. Conhecimentos lógicos matemáticos é bem complicado. E... A questão dos conteúdos relacionados à geografia... à história também... tem uma dificuldade tanto oralmente. Nós já fizemos atividades lúdicas de mapas... de conhecimento de mundo e ela tem... Não consegue se localizar... Assim... se situar. Fazer uma... Quando nós fizemos uma atividade lúdica dentro da sala de aula com o mapa do mundo inteiro e... e assim... é bem complicado. E tem outras que são todas as ((inaudível)) a gente falou aqui. Nas questões é... de alfabetização né... mas assim com material lúdico... material concreto... ela não conseguia fazer as operações básicas a nível de segundo ano. Eu inclusive fiz vários exercícios com ela... Com material... Com coisas em cima da mesa... Ela não conseguiu fazer. Ela começou aprender agora as operações matemáticas.

PESQUISADORA: Não seria então uma questão de linguagem? Porque a matemática...

PROF^a 01: Isso. Não.

PROF^a 02: O mundo está mais próximo. A matemática está ali. É o contar quantos tem aqui... quantos tem ali.

PROF^a 01: Ela agora... lá pro final do... ela reconhece os números... mas é bem complicado. Ela começou a aprender agora do terceiro para o quarto bimestre... mas fazer cálculos... assim... de multiplicação... de divisão... é... sistema monetário... nada... bem pouco... bem limitado.

PESQUISADORA: Eu agradeço a colaboração das senhoras na pesquisa e saio daqui considerando a ideia de um projeto voltado para essa questão da língua, tanto pode ser o professor aprender o básico de espanhol quanto o aluno imigrante aprender

já no início do ano no um pouco de português.

PROF^a 01: *Seria perfeito se isso acontecesse para que eles se sentissem um pouco mais acolhidos.*

PESQUISADORA: Isso.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA CONCEDIDA À PESQUISADORA PELA ALUNA VENEZUELANA FOCO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA “APRENDENDO A SER: LETRAMENTO E SOCIALIZAÇÃO DE UMA ALUNA VENEZUELANA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DOURADOS-MS”.

PESQUISADORA: Lá na Venezuela você estudava né? O que você achava da escola lá?

ALUNA: ((não responde e abaixa a cabeça))

PESQUISADORA: Tem que responder. Sim ou não?

ALUNA: Sim.

PESQUISADORA: Por quê? Era divertido? Você conseguia fazer as atividades?

ALUNA: ((a aluna balança a cabeça positivamente))

PESQUISADORA: Tem que falar.

ALUNA: Era divertido.

PESQUISADORA: Era divertido? Assim... você fazia atividades?

ALUNA: Sim.

PESQUISADORA: Que tipo de atividades?

ALUNA: Uhn... perguntas.

PESQUISADORA: OI?

ALUNA: Perguntas.

PESQUISADORA: A professora passava exercícios como a professora aqui do Brasil e você respondia?

ALUNA: É.

PESQUISADORA: Mais ou menos? É... você gostava ir pra escola lá?

ALUNA: Gostava.

PESQUISADORA: Gostava? E aqui no Brasil. O que você achou da escola quando você entrou aqui no Brasil?

ALUNA: Uhn

PESQUISADORA: Quando você veio estudar aqui no Brasil o que você achou da escola?

ALUNA: Legal.

PESQUISADORA: Você achou legal? Mas no começo você achou legal? E porque você chorava no começo?

ALUNA: Porque eu tava com vergonha.

PESQUISADORA: Com vergonha. Você chorava porque estava com vergonha... com medo. NOSSA... E assim... Como eram os professores lá? Os professores lá eram como aqui no Brasil?

ALUNA: Era.

PESQUISADORA: Você tinha muitas atividades? Você escrevia bastante?

ALUNA: Não.

PESQUISADORA: Não escrevia bastante não?

ALUNA: Não

PESQUISADORA: Mas assim... Você conseguia fazer as tarefas que a professora passava?

ALUNA: Conseguia ... Conseguia mas ou menos.

ALUNA: Conseguia mais ou menos.

PESQUISADORA: Você conseguia mais do que aqui no Brasil?

ALUNA: Conseguia.

PESQUISADORA: É?

ALUNA: Aqui é difícil porque aqui é outra forma.

PESQUISADORA: Outra forma né. É diferente né. Porque é outra língua e você não sabia como funcionava o português... aí ficava difícil né.

ALUNA: É

PESQUISADORA: E lá na Venezuela, como que era você com seus colegas?

ALUNA: Bién

PESQUISADORA: Bem... mas bem assim como? Vocês brincavam... conversavam? Não pode balançar a cabeça tem que falar.

ALUNA: É... ((risos))

PESQUISADORA: Não. Tem que falar.

ALUNA: Ah professora, você tá: .

PESQUISADORA: Não. Porque depois como que a professora vai ver o que você falou? Assim vocês brincavam? Você tinha bastante amiguinhos?

ALUNA: Tinha.

PESQUISADORA: Bastante amiguinhos? Como você vê a sua relação com os colegas na sala de aula aqui no Brasil?

ALUNA: Ahn?

PESQUISADORA: Como você vê a sua relação com os colegas na sala de aula?

ALUNA: Bem.

PESQUISADORA: Bem? Vocês brincam? Vocês conversam? Tem que responder.

ALUNA: Brinca.

PESQUISADORA: Brinca, conversa.

ALUNA: Ah:: professora.

PESQUISADORA: Tem assim uma turminha que você gosta mais?

ALUNA: Não.

PESQUISADORA: Não. Você se dá bem com todos?

ALUNA: Dô.

PESQUISADORA: Você tem amizade com todos. Você acha que seus colegas brasileiros acham legal ter uma colega venezuelana na sala?

ALUNA: Sí.

PESQUISADORA: Sim? Você acha que eles acham legal? Por que você acha que é legal... que eles acham legal?

ALUNA: Não sei.

PESQUISADORA: Eles já falaram pra você?

ALUNA: Já.

PESQUISADORA: Já te falaram? Falaram como?

ALUNA: Ah:: professora.

PESQUISADORA: Lembra assim uma coisa que eles falaram.

ALUNA: Nada ((risos))

PESQUISADORA: Nada? Não falaram nada?

ALUNA: Não.

PESQUISADORA: E porque você acha que eles acham legal ter uma colega venezuelana... que sabe falar espanhol estudando com eles?

ALUNA: Num sei.

PESQUISADORA: Não sabe? É... Quando eu estava na sala eu percebia que você não conseguia fazer as atividades. Por que você não conseguia?

ALUNA: Porque era outra língua y no entendia.

PESQUISADORA: Porque era outra língua e você não entendia. Nossa... E assim... Você gostaria de fazer as atividades igual seus colegas?

ALUNA: Gostaria.

PESQUISADORA: Gostaria? Gostaria de saber ir lá na frente igual eles iam e apresentar trabalho e falar?

ALUNA: ((silêncio))

PESQUISADORA: Então você acha assim que porque você não entendia a outra língua que você não conseguia realizar né?

ALUNA: No entendia a outra língua.

PESQUISADORA: Não entendia o que a professora falava... Explicava. É... Tem alguma coisa que você acha que poderia ter sido feito para você ter compreendido melhor o espanhol na sala de aula? Alguma coisa que a professora poderia ter feito... a escola?

ALUNA: Tem.

PESQUISADORA: O quê?

ALUNA: Ah professora... num sei.

PESQUISADORA: Não sabe? Assim... Por exemplo... Você acha que se a atividade fosse um pouco de exercícios... de atividades em espanhol e outro pouco fosse em português... seria melhor pra você aprender?

ALUNA: ((silêncio))

PESQUISADORA: Se as atividades fosse um pouco em português... Um pouco em espanhol... você acha que seria melhor pra você aprender porque você iria compreender melhor?

ALUNA: ((balança a cabeça positivamente))

PESQUISADORA: Tem que responder.

ALUNA: Sim.

PESQUISADORA: Sim? Você acha?

ALUNA: Acho.

PESQUISADORA: Acha?

ALUNA: Ah:: professora.

PESQUISADORA: Não. Ah professora não. A gente só está conversando aqui de boa. É... Tem alguém da sua casa que sabe falar português?

ALUNA: Dessa ali?

PESQUISADORA: É. Da sua família aqui do Brasil.

ALUNA: Não.

PESQUISADORA: Todo mundo fala espanhol?

ALUNA: Tudo.

PESQUISADORA: E quando você tem tarefa quem te ajuda a fazer?

ALUNA: Minha mãe.

PESQUISADORA: A sua mãe? Mas ela não sabe português né?

ALUNA: Não, mas ela tende só um pouquinho.

PESQUISADORA: Ela entende só um pouquinho?

ALUNA: É.

PESQUISADORA: E assim... Ela entende um pouquinho... Ela te ajuda... E vocês na

tua casa... vocês falam mais o espanhol ou fala um pouco de português também?

ALUNA: Espanhol e só um poquinho de português.

PESQUISADORA: Fala espanhol e fala um pouquinho de português também?

ALUNA: É.

PESQUISADORA: Você gostou de falar e aprender português?

ALUNA: Gostei.

PESQUISADORA: Gostou? Por que você fala que você gostou?

ALUNA: (silêncio)

PESQUISADORA: É bom apreender outra língua?

ALUNA: É...

PESQUISADORA: Você gostou de aprender outra língua?

ALUNA: (balança positivamente a cabeça)

PESQUISADORA: No ano que vem o que você queria que tivesse na escola que você acha que poderia ajudar tanto você... como seus colegas que vieram da Venezuela?

ALUNA: Não sei professora.

PESQUISADORA: Que seria mais fácil para eles aprenderem português... Não seria tão difícil igual foi para você?

ALUNA: Não sei.

PESQUISADORA: Você não sabe? Não tem uma coisa assim que você gostaria que tivesse na escola? Igual... Por exemplo... Você já falou pra mim que ah se tivesse um pouco de atividade em português... um pouco em espanhol seria melhor. Tem mais alguma coisa assim?

ALUNA: Não.

PESQUISADORA: Não.

ALUNA: (risos)

PESQUISADORA: Você gostou da escola? Você gostou das professoras? Gostou de seus amigos? Você quer estudar lá de novo o ano que vem?

ALUNA: Eu vou estudar na escola aqui... Nessa aqui embaixo.

PESQUISADORA: Ah... Você vai trocar de escola ano que vem. Ah sim.

Avaliação de Língua Portuguesa II

Nota:

- 1) Um texto de campanha comunitária utiliza-se de: (1.0)
- a) Linguagem verbal
 - b) Linguagem verbal e não verbal
 - c) Linguagem não verbal

- 2) Observe o texto de campanha comunitária e responda: (3.0)



Doe SANGUE, salve VIDAS

O DOADOR DEVE:

- Ter 17 anos
- Apresentar documento oficial com foto
- Estar saudável
- Ter entre 10 e 55 anos
- Não usar drogas ilícitas
- Não estar grávida
- Não estar com doenças transmissíveis

A) Qual o assunto da campanha comunitária?

B) Qual objetivo e/ou finalidade da campanha?

C) A qual público a campanha está destinada?

D) Quais imagens serão utilizadas na campanha?

E) Quais imagens são utilizadas na campanha?

F) Qual o órgão responsável pela campanha comunitária?



AV. DO AER. 361-2224-46 - 3271-011 / 3271-030
 HEMÓPIA - PIAUÍ
 Rua 7 de Maio, 28 - Centro - CEP 32.000-000 - Teresina - Piauí
 Fone: (86) 3221-4222 - Fax: (86) 3221-2844
 E-mail: hemopi@hemopi.pi.gov.br



3. Coloque (V) para verdadeiro ou (F) falso para o uso de letras maiúscula: (1.0)
- () No início de frase.
 - () Para nomes próprios
 - () Nos títulos de textos
 - () Para escrever os dias da semana

"Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina."

4) SEPRE AS SILABAS DAS PALAVRAS ABAIXO E CLASSIFIQUE-AS EM MONOSSÍLABA, DISSÍLABA, TRISSÍLABA OU POLISSÍLABA: (2.0)

PALAVRAS	SEPARAÇÃO SILÁBICA	CLASSIFICAÇÃO
CARROSSEL		
CAMINHÃO		
CHOCOLATE		
CAMBALHOTAS		
SOMBRA		
SOL		
MARRECO		
FERRO		

5) Relacione os sinais de pontuação com sua função no texto: (1.0)

- | | |
|---------------------|---|
| (1) Dois pontos (:) | () Indica que a frase terminou |
| (2) Exclamação (!) | () Indica que alguém vai falar |
| (3) Ponto final (.) | () Indica admiração, alegria, surpresa, espanto. |
| (4) Travessão (-) | () Indica que alguém está falando |
| (5) Vírgula (,) | () Indica uma pequena pausa na leitura |

"Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GRANDE DOURADOS-UFGD

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO

INVESTIGACIÓN: APRENDIZAJE PARA SER: SOCIALIZACIÓN Y LITERACIA DE UNA ESTUDIANTE VENEZOLANA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE DOURADOS-MS.

Estimado responsable,

Se le invita a dar su consentimiento para que la menor bajo su responsabilidad, estudiante de esta escuela, participe en la investigación "APRENDIZAJE PARA SER: SOCIALIZACIÓN Y LITERACIA DE UNA ESTUDIANTE VENEZOLANA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE DOURADOS-MS" realizada por la Investigadora Cristiene Oliveira Ribeiro, estudiante del Máster en Letras de la Universidad Federal de Grande Dourados-UFGD, bajo la dirección del Profesor(a) Thayse Figueira Guimarães.

El objetivo principal de este estudio es mostrar la trayectoria de la socialización y los aspectos retores de la alfabetización de los estudiantes venezolanos en la escuela primaria I, en clases de lengua portuguesa, en una escuela pública en Dourados-MS. La estudiante está siendo invitada porque ella, como estudiante venezolana en el contexto de una escuela pública, nos ayudará a cumplir el objetivo de la investigación y así investigar aspectos relevantes de la alfabetización y socialización de los estudiantes inmigrantes integrados en el público enseñanza, con el objetivo de construir, junto con la escuela, reflexiones e instrucciones para actuar en el aula con asignaturas multiculturales y pluriculturales.

El consentimiento para la participación de la estudiante en el estudio es voluntario, es decir, usted no está obligado a dar su consentimiento y usted y la propia estudiante tienen la autonomía para decidir si quieren participar o no, así como retirar la participación en cualquier momento. Usted y el estudiante no sufrirán ninguna sanción o vergüenza si decide no consentir la participación de la menor o renunciar a que la niña continúe participando en cualquier momento durante la investigación, incluso si la participación del estudiante es muy importante para esta investigación. La investigadora se compromete a mantener información confidencial que pueda identificar a la menor. Por ejemplo, cualquier dato que pueda identificarla se omitirá al revelar los resultados de búsqueda y el material almacenado en un lugar seguro. Sin embargo, se entiende que incluso teniendo el cuidado mencionado no es totalmente nulo, la posibilidad de que el estudiante sea identificado como participante en el estudio.

Hacemos hincapié en que en cualquier momento, durante la investigación, o más tarde, se puede pedir a la investigadora información sobre la participación del estudiante en la investigación y sobre los aspectos de la investigación en sí, que se puede hacer a través del contacto obligatoriamente explicado en este formulario de consentimiento o en persona en las instalaciones del colegio en los días en que se llevará a cabo la investigación y que será informado con antelación. En cuanto a los procedimientos de investigación, el estudiante estará acompañado en algunas clases semanales con la autorización del profesor de lengua portuguesa de la clase por la investigadora que observará la socialización de la estudiante en el aula y realizará intervenciones pedagógicas con la ayuda del maestro a cargo de la clase. Los aspectos evidenciados en este proceso, relevantes para el estudio, se registrarán en el diario de la investigadora.

También hay, en el curso de la investigación, una entrevista con el estudiante que dura aproximadamente 30 minutos que, si usted lo autoriza, sólo tendrá lugar si la estudiante está dispuesta a participar en la grabación. Esta entrevista será transcrita y almacenada en archivos digitales. Sólo la investigadora y su asesora tendrán acceso a ella. Al final de la investigación todo el material recogido en este estudio se mantendrá en el archivo durante al menos cinco (5) años, de

En caso de duda sobre la conducta ética del estudio, póngase en contacto con el Comité de ética de investigación "Comité de ética de la Universidad Federal de Grande Dourados(CET/UFGD)"

Dirección: Rua Joao Rosa Goes, 1761, Vila Progresso - Unidade I. Cep: 79.825-070 - Dourados-MS - Teléfono: (67) 3410-2803 - E-mail: ética@ufgd.edu.br

acuerdo con la Resolución 466/12 Resolución 510/16 del SNC y directrices del CEP "Comité de ética sobre investigación de seres humanos de la Universidad Federal de Grande Dourados (CET/UFGD)". Se cree que las reflexiones que provienen de este estudio hacen posible a través del diálogo construir junto con la escuela direcciones que minimizan parte del conflicto, generado, en esta relación de acogida, implicando tanto para la escuela como para el estudiante extranjero. Este es uno de los beneficios que la investigación puede proporcionar a los involucrados en esta nueva relación establecida dentro de las escuelas, especialmente en el contexto de Dourados-MS.

Sin embargo, le informamos que toda investigación tiene riesgos en mayor o menor grado y, en el caso de este estudio, evaluamos que la estudiante puede sufrir algunos daños potenciales como sentirse avergonzada durante la entrevista, con alguna pregunta que le molesta o malestar con la presencia de la investigadora en la sala, que puede afectarla emocionalmente. Si el estudio afecta negativamente a la menor en cualquier nivel, la investigación se cerrará inmediatamente y el estudiante referido recibe atención psicológica en el Sistema de Salud Pública-SUS. Si el estudio continúa, los resultados se publicarán en congresos, a través de artículos científicos y tesis de maestría. La participación del estudiante no incurrirá en ningún costo y usted y el estudiante no obtendrán ninguna ventaja financiera al consentir o participar en la encuesta. Sin embargo, si el menor sufre algún daño físico o moral debido a la investigación usted tiene derecho a buscar una compensación mediante la activación de la justicia.

Este Formulario de Consentimiento Libre y Aclarado fue escrito de dos (2) maneras, una para la persona responsable del menor y otra para la investigadora.

Declaro que cumpliré con los dictados de la Resolución 466/12 del Consejo Nacional de Salud, el Ministerio de Salud y la Resolución Brasileña sobre investigación en el área de Ciencias Humanas y Sociales - Resolución No 510/2016 y sus complementos y aseguraré el cumplimiento de los principios éticos.

Firma del Investigador Responsable

Póngase en contacto con el investigador responsable:
Dirección: Mozart Calheiros nº 660 Jardim Água Boa
Teléfono: 67 98129 44 43 / E-mail: Cristiene.oli@gmail.com

Declaro que entendí los objetivos y condiciones de la participación del niño en este estudio y acepto dar su consentimiento al estudio.

Autorizo el registro de la entrevista / Autorizar la observación / autorizar la intervención didáctica-pedagógica.

No autorizo el registro de la entrevista / Autorizar la observación / autorizar la intervención didáctica-pedagógica.

No autorizo el registro de la entrevista / Autorizar la observación / No autorizar la intervención didáctica-pedagógica.

Nombre del participante menor: _____

DOURADOS, _____ de _____ 2020.

Firma de la Persona Responsable del Menor

En caso de duda sobre la conducta ética del estudio, póngase en contacto con el Comité de ética de investigación "Comité de ética de la Universidad Federal de Grande Dourados(CET/UFGD)"
Dirección: Rua Joao Rosa Goes, 1761, Vila Progresso - Unidade I. Cep: 79.825-070 - Dourados-MS - Teléfono: (67) 3410-2803 - E-mail: ética@ufgd.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS-UFGD

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PESQUISA: APRENDENDO A SER: SOCIALIZAÇÃO E LETRAMENTO DE UMA ALUNA VENEZUELANA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DOURADOS-MS.

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “APRENDENDO A SER: SOCIALIZAÇÃO E LETRAMENTO DE UMA ALUNA VENEZUELANA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DOURADOS-MS” realizada pela pesquisadora Cristiene Oliveira Ribeiro, aluna do curso de mestrado em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, sob a orientação da professora doutora Thayse Figueira Guimarães.

O objetivo desse estudo é mostrar a trajetória de socialização e os aspectos nortecedores do processo de letramento de uma aluna venezuelana do ensino fundamental I, em aulas de Língua Portuguesa, em uma escola pública de Dourados-MS. O convite para sua participação se deve ao crescente número de estudantes estrangeiros inseridos nas escolas brasileiras nos últimos anos. Considerando essa realidade no âmbito escolar de Dourados-MS, esta pesquisa intenciona questionar aspectos que envolvem o letramento e a socialização de alunos estrangeiros, integrados à rede pública de ensino do município, visando construir, conjuntamente com a escola, reflexões e direcionamentos para o agir em sala de aula com sujeitos multiculturais e multilíngues.

A sua participação no estudo é imprescindível e voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, assim como, retirar sua participação a qualquer momento. Não haverá nenhuma penalidade ou constrangimento caso decida não participar ou desistir de continuar participando no decorrer de qualquer fase da pesquisa, mesmo com a sua participação sendo muito importante para este estudo. A pesquisadora compromete-se a manter em sigilo informações que possam identificá-lo como professor(a) colaborador(a) deste estudo. Por exemplo, qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. Contudo, entende-se que mesmos tomando os cuidados citados não é totalmente nula a possibilidade de vir a ser identificado(a).

Frisamos que a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio de contato obrigatoriamente explicitado neste TCLE ou pessoalmente nas dependências da escola nos dias em que a pesquisa estará em execução e que serão informados previamente. Quanto aos procedimentos da pesquisa a aluna foco do estudo será acompanhada em algumas aulas semanais em sua disciplina (Língua Portuguesa) pela pesquisadora que além de observar o processo de

Em caso de dúvida quanto à conduta ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa “Comissão de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados (CET/UFGD)”

Endereço: Rua João Rosa Goes, 1761, Vila Progresso – Unidade I. Cep: 79.825-070 – Dourados-MS – Telefone: (67) 3410-2803 – E-mail: etica@ufgd.edu.br

socialização da estudante na sala de aula com você e com os colegas de classe, assim como, a forma como a mesma adquire o letramento em um novo espaço sociocultural, intervirá didático-pedagogicamente (uso da língua espanhola, auxílio com os conteúdos...), em conjunto com você, visando a aprendizagem da aluna. Para resguardar as informações que podem ser relevantes para o estudo a pesquisadora fará anotações de alguns aspectos evidenciados nas aulas no diário de campo da pesquisa.

Consta ainda no percurso da pesquisa uma entrevista contigo, professor(a) responsável pelas aulas de Língua Portuguesa da turma, com duração aproximada de 40 minutos que só se realizará se estiver disposta a concedê-la. Esta entrevista será transcrita e armazenada em arquivos digitais. Somente terão acesso à mesma a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa todo o material levantado neste estudo será mantido em arquivo por pelo menos cinco (5) anos, conforme Resolução 466/2012 e 510/16 do CNS e orientações do CEP "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (CET/UFGD)". Acredita-se que as reflexões oriundas deste estudo possibilitem através do diálogo construir junto com a escola direcionamentos que minimizem parte do conflito, gerado, nessa relação de acolhida, implicante tanto para a escola, quanto para o estudante estrangeiro. Este é um dos benefícios que a pesquisa pode proporcionar aos envolvidos nesta nova relação estabelecida dentro das escolas, especialmente, no contexto de Dourados-MS.

Todavia, informamos-lhe que toda pesquisa possui riscos em maior ou menor potencial. No caso deste estudo, avaliamos que você pode sentir-se constrangida durante a entrevista, com alguma pergunta que a incomode ou desconforto com a presença da pesquisadora na sala de aula, observando seus procedimentos didático-pedagógicos, o que pode afetá-la emocionalmente e socialmente. Se o desenvolvimento do estudo afetá-lo(a) de forma negativa em qualquer grau a pesquisa será encerrada imediatamente e caso seja necessário será encaminhado(a) para receber atendimento psicológico no Sistema Público de Saúde-SUS. Havendo o prosseguimento do estudo os resultados serão divulgados em congressos, por meio de artigos científicos e pela dissertação de mestrado. Este estudo não lhe acarretará nenhum custo e você não receberá nenhum benefício financeiro para participar desta pesquisa. Apesar disso, se sofrer algum dano por causa da pesquisa você tem direito a buscar indenização acionando a justiça.

Este Termo de Compromisso Livre e Esclarecido-TCLE foi redigido em duas (2) vias, sendo uma para o participante da pesquisa e uma para a pesquisadora.

Declaro que cumprirei os ditames da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e da Resolução brasileira sobre pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais – Resolução nº 510/2016 e suas complementares e zelarei pelo cumprimento dos princípios éticos.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato com a pesquisadora responsável:

Em caso de dúvida quanto à conduta ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa "Comissão de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados (CET/UFGD)"

Endereço: Rua João Rosa Goes, 1761, Vila Progresso – Unidade I. Cep: 79 825-070 – Dourados-MS – Telefone: (67) 3410-2803 – E-mail: etica@ufgd.edu.br

Endereço: Mozart Calheiros nº 660 Jardim Água Boa.
Telefone: 67 98129 4443 E-mail: Cristiene.oli@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos e as condições de minha participação neste estudo e quero participar.

() Autorizo a gravação da entrevista/autorizo a observação/ autorizo a intervenção didático-pedagógica.

() Não autorizo a gravação da entrevista/autorizo a observação/ autorizo a intervenção didático pedagógica.

() Não autorizo a gravação/ autorizo a observação/ não autorizo a intervenção didático-pedagógica.

Dourados, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante

Em caso de dúvida quanto à conduta ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa "Comissão de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados (CET/UGD)"

Endereço: Rua João Rosa Goes, 1761, Vila Progresso – Unidade I. Cep: 79.825-070 – Dourados-MS – Telefone: (67) 3410-2803 – E-mail: etica@ufgd.edu.br

