

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA: EDUCAÇÃO LINGUAGEM E PSICOLOGIA

JANICE GONÇALVES ALVES

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS ESCOLARES MULTILÍNGUES:
DANDO CORPO ÀS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

São Paulo

2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA: EDUCAÇÃO LINGUAGEM E PSICOLOGIA

EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS ESCOLARES MULTILÍNGUES:
DANDO CORPO ÀS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação, Linguagem e Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Martinez
Duboc

São Paulo

2023

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ge Gonçalves Alves, Janice
 Educação Linguística em Contextos Escolares
 Multilíngues: Dando Corpo às Práticas de Alfabetização
 e Letramento / Janice Gonçalves Alves; orientadora
 Ana Paula Martinez Duboc. -- São Paulo, 2023.
 217 p.

 Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
 Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
 Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

 1. alfabetização e letramento. 2. educação
 linguística. 3. decolonialidade. I. Martinez Duboc,
 Ana Paula, orient. II. Título.

ALVES, J. G. **Educação linguística em contextos escolares multilíngues**: dando corpo às práticas de alfabetização e letramento. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora:

1- Professora: Dr.^a Ana Paula Martinez Duboc (Presidente)

Instituição: FEUSP

Assinatura:

2- Professor: Dr. Alan Sílvio Ribeiro Carneiro

Instituição: UNIFESP

Assinatura:

3- Professor: Dr. Émerson De Pietri

Instituição: FEUSP

Assinatura:

4- Professora: Dr.^a Suzanna Mizan

Instituição: UNIFESP

Assinatura:

5- Professora: Dr.^a Walkyria Monte Mór

Instituição: FFLCH – USP

Assinatura:

Para meus filhos,

Felipe e Pedro – fontes de inspiração, amor e

aprendizagem desde quando concebidos, e sempre...

AGRADECIMENTOS

Ao Eterno, que era, é e sempre será – Deus – minha verdade construída a partir de experiência e fé vividas de/no corpo/alma.

À minha família, por ser porto seguro, lugar de acolhimento e alegria.

Ao meu companheiro de vida, Maninho, por me amar, incentivar e sempre conseguir ver o que há de melhor em mim.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Paula Martinez Duboc, pela sensibilidade e profissionalismo que foram sempre tempero, na medida certa, em cada detalhe da orientação. Sua dedicação, empolgação e amizade foram inspiração para mim.

Ao Prof. Dr. Émerson de Pietri e ao Prof. Dr. Lynn Mário Trindade Menezes de Souza, pelas valiosas contribuições quando do exame de qualificação. De igual forma, agradeço às queridas professoras Dr.^a Suzanna Mizan e Dr.^a Walkyria Monte Mor e aos queridos professores Dr. Alan Sílvio Ribeiro Carneiro e Dr. Émerson de Pietri, por aceitarem compor a minha banca de defesa de tese. Contar com a leitura e exame de vocês ao meu trabalho foi uma honra e um privilégio.

Aos meus companheiros no caminho de orientação acadêmica, nas disciplinas cursadas e nos grupos de estudo, pelas vivências, discussões, contribuições e, principalmente, pela leveza e enriquecimento da amizade. Gratidão em especial à Cláudia Viegas e à Thaís Blasio pela partilha e cumplicidade nos difíceis momentos da escrita final da tese, com suporte, força e incentivo.

À professora Rosa, alfabetizadora, que partilhou, com total desprendimento e alegria, de sua experiência, do seu espaço, do seu conhecimento, de suas fragilidades para que eu pudesse tecer minha pesquisa.

Aos alunos do 2º ano B (2019) e do 2º ano B (2020), fonte de inspiração viva, em carne e osso, alegria e calor, por me ajudarem a (des)construir caminhos e possibilidades.

*(...) O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos
(ou um deles) perdem a humildade.*

*(...) A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem,
não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é
capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para
chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios
absolutos, há homens que, em comunhão, buscam saber mais.*

(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido)

RESUMO

ALVES, J. G. **Educação linguística em contextos escolares multilíngues**: dando corpo às práticas de alfabetização e letramento. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Esta pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico participativo, tem como objetivo investigar as bases epistemológicas das práticas de alfabetização/letramento nos anos iniciais em uma escola multilíngue localizada na cidade de São Paulo, onde 30% das crianças matriculadas são migrantes ou descendentes de migrantes de países como Angola, Bolívia, China, Colômbia, Índia, Paquistão, Paraguai, Peru, Marrocos Bangladesh e Síria. Partindo de críticas recentes contra o ressurgimento de orientações altamente cognitivistas para a alfabetização, juntamente com uma preocupação em relação à excessiva metodologização e instrumentalização (BELINTANE, 2017; DUBOC; FERRAZ, 2021; 2018; SOUZA; DUBOC, 2021) das propostas contemporâneas “que servem para todos”, esta investigação pretende colocar o conceito de letramento sob novo escrutínio, com ênfase na importância do corpo, sob o viés onto-identitário, nos processos de construção de sentidos envolvendo crianças migrantes. A análise de dados com foco nos pequenos gestos que emergiram naquele contexto escolar mostra como privilégios e apagamentos em torno de binarismos duradouros no campo da alfabetização/letramento (KELL, GUZULA, MCKINNEY, 2021) – como oral versus escrito, corpo versus mente, razão versus emoção, cognição versus contexto – estão fortemente enredados nas práticas escolares e acabam por reforçar a violência ontoepistêmica especialmente em relação a crianças migrantes. Fundamentado nos aportes teóricos da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2001; 2006; 2012; RAJAGOPALAN, 2003) e do Pensamento Decolonial (CASTRO-GOMEZ, 2007; GROSGOUEL, 2007; MIGNOLO, 2018; SANTOS, 2007; WALSH, 2012; 2018) com centralidade na noção de diferença, este estudo advoga em favor de uma abordagem de alfabetização/letramento baseada no letramento crítico afetivo (ANWARUDDIN, 2016), particularmente em contextos escolares multilíngues. Assim, o estudo reivindica trazer o corpo de volta (MENEZES DE SOUZA, 2019) nas práticas de letramento escolar como pré-condição para uma educação de linguagem situada, afetiva e crítica (DUBOC; FERRAZ, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011).

Palavras-chave: alfabetização e letramento, corpo, (de)colonialidade, letramento crítico afetivo, contextos escolares multilíngues.

ABSTRACT

ALVES, J. G. **Linguistic education in multilingual school contexts**: embodying literacy and literacy practices. Thesis (Doctorate) presented to the Faculty of Education of the University of São Paulo to obtain the title of Doctor in Education.

This qualitative, participatory ethnography research aims to investigate the epistemological bases of literacy practices in the early years in a multilingual school located in the city of Sao Paulo, where 30% of the enrolled children are migrant or of migrant descent from countries such as Angola, Bolivia, China, Colombia, India, Pakistan, Paraguay, Peru, Morocco, Bangladesh and Syria. Departing from recent criticisms against the revival of highly cognitivist orientations to literacy along with a concern in relation to excessive methodologization and instrumentalization (BELINTANE, 2017; DUBOC; FERRAZ, 2021; 2018; SOUZA; DUBOC, 2021) in contemporary one-size-fits-all proposals, this investigation intends to place the concept of literacy under new scrutiny, with an emphasis on the importance of the body, under an onto-identitary perspective, in meaning making processes involving migrant children. Data analysis focusing on emerging micro gestures during school time show how privileges and erasures around long-lasting binaries within the literacy field (KELL, GUZULA, MCKINNEY, 2021) – such as oral versus written, body versus mind, reason versus emotion, cognition versus context – are strongly entangled in school practices and end up reinforcing ontoepistemic violence specially in relation to migrant children. Founded on the theoretical contributions of Critical Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2001; 2006; 2012; RAJAGOPALAN, 2003) and Decolonial Thinking (CASTRO-GOMEZ, 2007; GROSSFOGUEL, 2007; MIGNOLO, 2018; SANTOS, 2007; WALSH, 2012; 2018) and placing the notion of difference at the core, this study advocates in favor of a critical affective literacy approach (ANWARUDDIN, 2016) particularly in multilingual school contexts. In doing so, the study claims to bring back the body in school literacy practices as pre-condition towards a situated, affective and critical language education (DUBOC; FERRAZ, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011)

Keywords: literacy, body, (de)colonialiy, affective critical literacy, multilingual school contexts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - “Le Grand Van Gogh” Esculpido por Bruno Catalano	41
Figura 2 - Migrações forçadas da era colonial	43
Figura 3 - Mural de escola municipal de São Paulo criado pela artista chilena Verônica Ytier	51
Figura 4 - Alunos do Ciclo de Alfabetização em fila para pegar a merenda escolar	53
Figura 5 – Exemplo I de projetos temáticos do fundamental II	54
Figura 6 – Exemplo II de projetos temáticos do fundamental II.....	55
Figura 7 – Exemplo III de projetos temáticos do fundamental II.....	55
Figura 8 – Exemplo IV de projetos temáticos do fundamental II	56
Figura 9 – Exemplo V de projetos temáticos do fundamental II.....	56
Figura 10 – Cartazes com vários idiomas	57
Figura 11 - Crianças brincando com a professora	62
Figura 12 - Máscara do dia na África do Sul.....	94
Figura 13 - Criança afro-americana com máscara.....	94
Figura 14 - Receita da “vó Maria”	97
Figura 15 - Arames farpados	99
Figura 16 – Revista H Magazine, Humanidades em Rede	100
Figura 17 – O hijab de Adirah.....	127
Figura 18 – Atividade de representação do corpo I.....	129
Figura 19 – Atividade de representação do corpo II	130
Figura 20 – Criança com brinquedos, de Auguste Renoir Gabrielle e o filho do artista, Jean – 1894	150
Figura 21 – Candido Portinari: Menino Morto, 1944 – Série: Retirantes.....	151
Figura 22 - Quadro antigo na minha sala de jantar	161
Figura 23 - Presente de criança migrante – A casa de Bangladesh com o jardim e a família	177
Figura 24 - Criança migrante mostrando a palavra paz em bengali	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instrumentos de pesquisa utilizados.....	35
Quadro 2 –Políticas Educacionais voltadas para a Alfabetização (1500-1970).....	75
Quadro 3 – Dualismos paradigmáticos do ensino/aprendizagem de línguas	102
Quadro 4 - Conceitos relacionados à leitura/escrita por período histórico	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDHIC	Centro de Direitos Humanos e Cidadania dos Imigrantes
CEM	Centro de Estudos Migratórios
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONABE	Conferência de Alfabetização Baseada em Evidências
CPMM	Centro Pastoral e de Mediação dos Migrantes
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAFE	Fundação de Apoio à Faculdade de Educação
FFCLH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
IF-SP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPPDH	Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organization for Economic Co-operation and Development

OIM	Organización Internacional para las Migraciones
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNA	Pacto Nacional pela Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNL	Projeto Nacional de Letramentos
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica
SMESP	Secretaria Municipal de São Paulo
SMDHC	Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

NOTA PRELIMINAR.....	16
INTRODUÇÃO.....	17
MINHA TRAJETÓRIA	18
JUSTIFICATIVA E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	31
METODOLOGIA DE PESQUISA	33
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
ORGANIZAÇÃO DA TESE	38
CAPÍTULO 1 O MACRO-CONTEXTO: O FENÔMENO DA MIGRAÇÃO	41
1.1 FLUXOS MIGRATÓRIOS, NEOLIBERALISMO E GLOBALIZAÇÃO: COMPLEXIDADES	42
1.2 OS IMPACTOS DA MIGRAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS	46
1.3 NOVAS PAISAGENS MIGRATÓRIAS NA CIDADE DE SÃO PAULO	48
1.4 O CAMPO DE PESQUISA.....	50
1.4.1 A escola	51
1.4.2 A professora alfabetizadora.....	59
1.4.3 As turmas acompanhadas	60
1.4.4 As crianças.....	60
CAPÍTULO 2 LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS, EPISTEMOLÓGICOS E POLÍTICOS	66
2.1 ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO: TENSÕES EPISTEMOLÓGICAS	67
2.2 ECOS DA TENSÃO EM POLÍTICAS E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO	73
2.2.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2017).....	82
2.2.2 A Política Nacional de Alfabetização (PNA).....	86
INTERLÚDIO	94
CAPÍTULO 3 ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO SOB LENTES DECOLONIAIS: DESTRONANDO VIOLÊNCIAS ONTO-EPISTÊMICAS AO EDUCAR CRIANÇAS MIGRANTES.....	100
3.1 ORALIDADE E ESCRITA: O CORPO REDUZIDO À MÃO.....	105
3.2 MÃOS QUE ESCREVEM, MÃOS QUE DANÇAM	113
3.3 CORPO E MENTE: O CORPO REDUZIDO AO CÉREBRO.....	116
3.4 O CORPO COMO UMA PRESENÇA AUSENTE.....	118
3.5 COGNIÇÃO E CONTEXTO: O CORPO DESPROVIDO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA	123
3.5.1 Corpos que se revelam.....	126
3.5.2 Razão e Emoção: o corpo desprovido de coração	133

3.5.3 Falando com o coração	136
CAPÍTULO 4 LETRAMENTO CRÍTICO AFETIVO: DANDO CORPO À PRAXIS ALFABETIZADORA DE CRIANÇAS MIGRANTES... E NÃO MIGRANTES.....	143
4.1 O DEBATE SOBRE LETRAMENTOS: EVIDENCIANDO O LETRAMENTO CRÍTICO	144
4.2 LETRAMENTO CRÍTICO: POTENCIALIDADE COMO PRÁXIS ALFABETIZADORA PARA/COM CRIANÇAS?	148
4.3 LETRAMENTO CRÍTICO AFETIVO: CORPORIFICANDO OS LETRAMENTOS	156
CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
5.1 DOS CAMINHOS TRILHADOS	162
5.2 DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS	166
5.3 DAS POSSIBILIDADES	172
POSLÚDIO	177
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICES	193
APÊNDICE 1 PERGUNTAS NORTEADORAS PARA ENTREVISTA PESSOAL COM PROFESSORA ALFABETIZADORA (2º ANO)	194
APÊNDICE 2 QUESTIONÁRIO COM PROFESSORA ALFABETIZADORA – 2º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	195
APÊNDICE 3 RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO EM CAMPO – PARTE 1 - 2º ANO B – PROFESSORA ROSA – 2º SEMESTRE DE 2019	197
APÊNDICE 4 RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO EM CAMPO – PARTE 2 - 2º ANO B – PROFESSORA ROSA– 1º SEMESTRE DE 2020	222
APÊNDICE 5	235

NOTA PRELIMINAR

Na criação e apresentação de uma peça musical, muitas vezes, os jorros criativos são intercalados com “pedaços” da arte, com nuances de ritmo, apresentação de refrões, de acordes principais e de outros destaques, muito parecido com o processo de composição de uma tese.

Proponho, então, com certa ousadia ao deixar, por um pouco, os padrões de escrita acadêmica, criar uma espécie de **prelúdio**, **interlúdio** e **poslúdio** entre os capítulos, a fim de dinamizar, tanto alguns aspectos relevantes da temática em si, como também apresentar minha subjetivação no processo de escrita, objetivando os futuros leitores do texto.

No **prelúdio**, estarão algumas antecipações à leitura, como explicações da escolha de termos e afins, os quais serão apresentados na primeira vez que aparecerem no texto; no **interlúdio**, como um intervalo entre os atos principais da tese, em um improviso, será apresentado o atravessamento da pandemia ocorrida durante o processo da pesquisa, evento contextual da tessitura da tese; e finalmente, o **poslúdio** que, como na música se caracteriza pela liberdade estrutural para encerrar atos principais anteriores, apresentarei pequenos “recortes” livres, que apesar de não fazerem parte do texto principal, pertenceram a ele, tanto no processo de composição quanto no que restou dele.

INTRODUÇÃO

Folhas de Outono

Olhando o tempo fora do lugar
 Com lápis e papel
 Matando o tempo a fim de rabiscar
 Todo o azul do céu
 E a porta aberta traz
 O vento do quintal
 Soprando faz lembrar minha condição
 Percebo que sou
 Tão frágil
 Frágil como folhas de outono
 Tão frágil
 Frágil como quem não tem dono
 [...]

 E esse vento que soprou
 Me fez perceber que não estou
 Tão solto assim, tão solto assim

(FELIPE VALENTE)



Em nossos percursos, ventos sopram e, como folhas de outono, às vezes, giramos em redemoinhos e nos deparamos com novas paisagens. Caminhos que surgem, ventos que nos levam para além e nos mostram ainda outros caminhos; aceitemos os caminhos ou não, empolgemo-nos com eles ou não.

Início a escrita desta pesquisa ressaltando a dificuldade de colocar em palavras percursos, objetivos, desafios, emoções, idas e vindas, que delineiam a trajetória do meu ser pesquisadora. “Freireando” um pouco, percebo as palavras como úteros grávidos de ideias e de mundos; embora, neste momento, paradoxalmente, elas me pareçam parcas e frias, quando comparadas ao desejo intenso de gerar, nutrir e criar transformações, sentidos e fazeres que expandam a educação “pela” e “com” a linguagem, meus objetos de estudo. Este será meu desafio.

Nesta introdução, tratarei de narrar sobre “os ventos que sopraram”, contextualizando, assim, parte da trajetória que me fez optar por esses objetos de pesquisa e não outros, contemplando, inclusive, a minha justificativa e formatando as perguntas propulsoras deste estudo. Além disso, nesta parte do trabalho, também serão apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa e as teorias em questão.

MINHA TRAJETÓRIA

A necessidade pela busca de respostas ou possibilidades de crescimento e evolução tem sido a força motriz do desenvolvimento da humanidade, em seus mais variados aspectos. Algumas das oportunidades e experiências de trabalho e de convivência acadêmica formataram concepções importantes que me direcionaram tanto à escolha de um determinado objeto de estudo quanto às seleções teóricas para estudá-lo.

Os caminhos trilhados nessa trajetória de educadora/pesquisadora, na área das linguagens, como professora de português e inglês, me direcionaram a esta pesquisa com foco na educação linguística, no contexto de

Os termos relacionados à mobilidade das populações têm sido vastamente utilizados, tanto nas mídias sociais quanto nos textos acadêmicos, devido aos contextos globalizantes que a configuração geopolítica atual impõe.

Literalmente, cada uma destas palavras explicita uma determinada definição dentro do tema da mobilidade humana: i) imigrante é a pessoa que sai de um determinado território ou país, para se fixar (ou estar temporariamente) em outro, na perspectiva de quem recebe esta pessoa; ii) emigrante é o oposto do termo anterior a partir da perspectiva de quem fica no lugar de origem; iii) migrante é o termo “guarda-chuva”, posto que amplia o sentido de mobilidade ou deslocamento de alguém, não importando sob qual perspectiva. (SÃO PAULO, 2021)

Assim, durante o desenrolar do texto da tese escolhi utilizar os termos **migrante**, **migração**, **migratório** por sua maior abrangência e por não caracterizar a mobilidade humana por apenas uma perspectiva, enfatizando as características amplas e a diversidade de motivações para os deslocamentos.

alfabetização/letramento, em escolas municipais de São Paulo, em um contexto de população migrantemarcadamente crescente a cada ano.¹Esses três importantes aspectos destacados – (i)

¹A Secretaria Municipal de Educação possui, ao todo, 5.542 alunos estrangeiros matriculados nas escolas da capital, 4% a mais que o ano anterior. (colocar referência) O topo do ranking segue o mesmo de 2018, liderado pelos bolivianos, com 2.756 estudantes. Contudo, em 2019, houve um salto no número de alunos do Haiti e da

a educação linguística, com foco no letramento, relacionado aos objetivos desta pesquisa, (ii) o nível básico de educação, com foco na alfabetização, e (iii) os contextos multiculturais com a presença de migrantes, como contexto do campo escolhidos para a pesquisa – serão alvos de discussão no decorrer do trabalho. Relatarei, a seguir, as experiências acadêmicas e profissionais propulsoras de minha intenção de pesquisa.

Desde o título da pesquisa, as palavras **alfabetização** e **letramento** foram “coladas” criando um único termo com a intenção de representar a indissolubilidade das diferentes dimensões que o ensino/aprendizagem da leitura e escrita possuem.

Ao descrever o difícil processo de inserção do sujeito no mundo da leitura e escrita, Soares (2018), numa proposta didática, divide-o em três facetas que são interrelacionadas, intercambiáveis e simultâneas: i) a faceta linguística que formaliza a aprendizagem das letras/sons da língua através do sistema de escrita alfabética (SEA); ii) a faceta interativa que tem o foco na compreensão das mensagens e nas interações comunicativas; iii) a faceta sociocultural relacionada às funções sociais da língua escrita.

Embora as três facetas ou dimensões sejam linguísticas, posto que se referem à língua, a primeira seria “mais linguística” por relacionar-se a uma tecnologia específica para a escrita através do SEA, encarada hoje pela comunidade escolar (escolar ou acadêmica, essa separação só existe no Brasil) como a fase inicial da alfabetização em si; as outras duas facetas compreenderiam o letramento, com a produção, compreensão e usos sociais dos textos escritos.

Portanto, o termo **alfabetização/letramento**, utilizado no decorrer do texto da pesquisa, enfatiza a acepção de indissolubilidade e importância dessas três categorias no processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita.

Em meados de 2007, quando da minha admissão no programa de pós-graduação em nível de mestrado, na área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), tive meu primeiro contato com as teorias dos Letramentos e Multiletramentos (GEE, 1990; COPE; KALANTZIS, 1996; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), por meio das diversas indicações de leituras incentivadas pela minha então orientadora, Profa. Dra. Walkyria Monte Mór, bem como nas disciplinas realizadas durante o curso.

Antes dessas experiências do mestrado, para mim, as definições de letramento estavam atreladas à aquisição de leitura e escrita ou, ainda, em relação a adultos não-lettrados em programas

específicos de alfabetização. Por meio das teorias da Pedagogia Crítica, com leituras de Freire (1996) e Giroux (1997) que indicavam um professor com um papel de agência muito além do

pedagógico, como um intelectual centrado em um ensino político e emancipador, pude reconhecer uma nova e expansiva faceta do sentido das teorias dos letramentos para o ensino de línguas. No entanto, hoje, passada mais de uma década dessas descobertas pessoais, percebo o quanto eu mesma ressignifiquei e, continuo ressignificando, o complexo sentido de educação linguística e de letramento crítico que, durante novas leituras, experiências e vivências foram se adensando e expandindo. O tempo faz soprar novos ventos, ora dissipando ora concentrando uma nuvem de ideias e perspectivas aqui, outra nuvem de sonhos, desejos, projetos acolá...

Com o mestrado concluído em 2010, mantive contato acadêmico com os estudos sobre letramentos pela participação em congressos, encontros de estudo e seminários que foram, ao longo desse tempo, sendo promovidos pelo que se intitulou Projeto Nacional de Letramentos (PNL)². Esse projeto foi idealizado, em 2009, pela Prof.^a Dr.^a Walkyria Monte Mór e pelo Prof. Dr. Lynn Mário Trindade Menezes de Souza; ambos professores da FFLCH, da USP.

Ventos sopraram e, em meados da década de 2010, tive algumas experiências profissionais que acabaram me direcionando a um público específico: o ensino básico fundamental I, das escolas públicas. Isso se deu em três frentes diferentes, a saber: ensino de Inglês para as primeiras séries do fundamental I, o plano de alfabetização em nível federal, além da oportunidade de ministrar aulas no curso de pedagogia da faculdade onde trabalhava. Nesse último caso, embora sendo nível superior, as disciplinas Metodologia do Ensino de Português e Teorias e Práticas Alfabetizadoras visam a formação de professores de educação básica, os quais, majoritariamente, seriam os profissionais de educação das escolas públicas da região de Osasco e cidades vizinhas.

Dessa forma, fui me enredando por caminhos novos, empolgantes e desafiadores que me fizeram expandir o olhar ainda muito centrado em teorias relacionadas aos estudos das linguagens, aos letramentos e ao próprio conceito de infância. Algumas questões foram, ao

²O Projeto Nacional de Letramentos (PNL) iniciou-se, informalmente, em 2009 com a participação de nove universidades públicas. Foi cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq em 2010, como “Projeto Nacional de Formação de Professores: Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Língua Inglesa” (2015-2019), já com a participação de treze universidades públicas. Gradativamente, ampliou-se, contando, atualmente, com a participação de cerca de trinta universidades, de diversas regiões brasileiras. Em seu segundo ciclo, está cadastrado como “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia” (2015-2019). Desde o início do projeto, a adesão ocorreu por afinidade com o tema e com os propósitos daqueles que se propunham/propuseram: a desenvolver pesquisas e levantamentos, a ofertar seminários e cursos como educação continuada a professores de línguas (hoje, tanto estrangeira quanto materna) da educação básica nas regiões de suas universidades, a fazer publicações sobre esses estudos, a compartilhar as experiências desse projeto por meio de livros e de eventos acadêmicos. Atualmente, o PNL está sob a liderança da Prof.^a Dr.^a Ana Paula Martinez Duboc (FEUSP) e do Prof. Dr. Daniel Ferraz (FFLCH). Para saber mais, acesse: <http://letramentos.fflch.usp.br/historico>

mesmo tempo, me incomodando e impulsionando a pensar de forma mais crítica, frente a alguns limites da educação linguística para o público infantil. Embora os sentidos do letramento crítico abram possibilidades para se lidar com as diferenças, com os conflitos e as heterogeneidades, destaco que, a meu ver, especialmente na fase infantil, essas questões ainda se fixam em processos cognitivos e metodologizantes. Uma educação linguística mais afeita aos sentidos dados pelo corpo e seus espaços, pelo afeto e pela sensibilidade, tão marcantes na fase infantil, talvez representasse uma possibilidade de expansão do próprio conceito de letramento que pudesse dar conta de algumas possíveis lacunas. Vale destacar que, embora a pedagogia dos multiletramentos já tenha tratado da valorização de outros modos semióticos para além do verbal, sob a perspectiva decolonial, percebe-se certa expansão que ultrapassa os meios ou o contexto da comunicação. Esta expansão está relacionada ao *locus* de enunciação dos sujeitos envolvidos na produção de sentidos. (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021) Dito de outra forma, o espaço-tempo ocupado por esses sujeitos, bem como a experiência carregada em seus próprios corpos são fundamentais na produção de sentidos. Como Duboc (2021, p. 83) assevera, essa perspectiva decolonial pode “nos impedir de uma subjugação intelectual e pedagógica”, bastante afeita ao ambiente escolar.

Em duas marcantes experiências profissionais, pude perceber algumas dessas possíveis lacunas relacionadas ao conceito de letramentos, no âmbito do ensino das linguagens para o nível básico infantil. Estas experiências foram, respectivamente, trabalhar com a formação de professores em língua estrangeira, Inglês, e trabalhar na formação de orientadores para alfabetização em Português como língua materna. A primeira experiência aconteceu quando da implantação da disciplina língua inglesa no ensino básico, Fundamental I, no município de São Paulo, no ano de 2012. Houve uma parceria da Secretaria Municipal de São Paulo (SMESP) com a extinta Fundação de Apoio à Faculdade de Educação - USP (FAFE – USP) onde trabalhei como formadora junto aos professores da rede municipal³.

Nessa ocasião, como formadora, ministrava aulas práticas com material produzido pela equipe especializada da FAFE – USP e também fazia acompanhamento e observação das aulas de dois professores de inglês de escolas diferentes, durante todo o ano de implantação. A outra experiência, esta com língua materna, foi o trabalho de formação junto aos

³A parceria FAFE – USP e SMESP teve início em 2012 e tinha como objetivo principal a implantação do ensino de língua inglesa no ciclo I do ensino Fundamental, crianças de 6 a 10 anos. Tal parceria aconteceu em duas fases específicas: formação dos professores de inglês para essa faixa etária através de oficinas práticas e disponibilização de materiais didáticos; acompanhamento mensal de 26 professores das diferentes diretorias de ensino, após a participação nas oficinas, feito pelos formadores da parceria. Para informações específicas, sugiro a leitura de Moretti (2014).

orientadores (coordenadores pedagógicos de escolas municipais e estaduais de São Paulo) para o projeto em nível federal denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁴ (PNAIC), que teve sua criação em 2012, implantação em 2013 e uma fase avaliativa em 2016.

Nestas experiências, colecionei muitas histórias. Agora, passo a narrar algumas delas. Contudo, ressalto que sem a intenção de obedecer a uma cronologia ou qualquer hierarquia de importância em termos cognitivos, mas como uma forma de tecer minha trajetória acadêmico-profissional-pessoal que foi (re)formando e (re)construindo minhas intenções de pesquisa e estudo.

Atuando como formadora do PNAIC, pude conhecer, com certa surpresa, alguns contextos relacionados à alfabetização na escola pública que, até então, eram completamente desconhecidos por mim. Como exemplo de uma dessas “surpresas”, destaco o seguinte episódio: ao ser introduzido um estudo sobre a importância da consciência fonológica para o reconhecimento do sistema de escrita alfabética, houve um grande desconforto entre os cursistas, que atuavam como orientadores pedagógicos, e que vinham de uma visão construtivista bastante fundamentada, já vivenciada em anos anteriores em formações das quais haviam participado. Embora os estudos sobre consciência fonológica do PNAIC não tivessem a pretensão de impor metodologias, mas de ampliar as possibilidades de trabalho linguístico específico na fase de alfabetização, creio que as visões estanques que, em geral, se têm sobre determinadas práticas consideradas “tradicionais” impediram aqueles cursistas de, no primeiro momento, fazer uma reflexão e uma autocrítica que possibilitasse mudança e crescimento. Esse episódio nos faz retomar o conceito de letramento crítico, quando Menezes de Souza (2011), ao revisitá-lo e ampliá-lo, ressalta a importância de “aprender a se ouvir escutando” e “ler se lendo” e, assim, experimentar a desestabilização e o questionamento das “certezas teóricas”.

Continuando a tecer minha história pessoal rumo a situar o meu atual lugar de fala, passo a narrar, agora, um episódio marcante na fase em que trabalhei como formadora de professores de inglês, quando da implantação do ensino dessa língua no ciclo básico, como já descrito anteriormente. Uma história que ecoa os dizeres de Santos (2019, p. 141):

⁴O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído pelo Governo Federal em 2013, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de garantir a alfabetização plena de crianças com até 8 anos de idade em todo o território nacional. Estabelecendo um compromisso formal entre instituições de Ensino Superior, Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, ele teve como foco a formação continuada de professores alfabetizadores.

Uma vez separado da alma, o corpo degrada-se pelo fato de ser constituído por carne humana. Por consequência, a conceitualização do sofrimento humano foi sintetizada em categorias abstratas – filosóficas ou éticas – que desvalorizam a dimensão visceral do sofrimento, a marca visível de experiência vivida na carne. A carne, tanto a carne do prazer como a carne do sofrimento, foi assim privada da sua materialidade corporal e daí, as reações instintivas e afetivas que pode provocar, cuja intensidade reside no fato de existirem para além das palavras, para além do argumento razoável ou da análise reflexiva.

Era uma aula de inglês, segundo ano do fundamental I, crianças de 7 ou 8 anos. Lá, eu era observadora e verificava a atuação da professora de inglês, que fazia formação continuada sob minha tutoria. Um dos objetivos da aula, entre outros, era elucidar comandos em inglês por meio da tradicional brincadeira infantil “corre cutia” (*a-tisket a-tasket, a green and yellow basket...*). Estávamos em uma área externa onde o chão era de terra, com mato baixo e pedregulhos e, por isso, a professora adaptou a brincadeira, que seria em roda com as crianças sentadas, para um círculo com todos em pé. Nesse jogo, a “cutia”, deve andar por fora do círculo enquanto todos cantam a quadrinha ritmada e, ao terminar a melodia, a cutia escolhe outro participante do círculo, jogando, na sua traseira, um determinado objeto; o escolhido deve pegar o objeto e “caçar a cutia”, que, por sua vez, deve sair em disparada para salvar-se e ocupar o lugar vazio na roda.

Naquela ocasião, um dos meninos, ao ser escolhido, percebeu que teria problemas para realizar a corrida, pois não estava usando tênis como os demais, usava um velho chinelo de borracha bem maior do que o pé dele, o que o dificultava até mesmo para andar. Enquanto eu e a professora nos olhávamos, atônitas, o menino não hesitou – arrancou os chinelos dos pés, jogou-os bem longe – e correu feliz como os outros, cumprindo sua parte na brincadeira... Mas não sem machucar os pezinhos nos pedregulhos...

Dentre as muitas coisas que refleti e aprendi nesse dia, destaco: os marginalizados por uma sociedade excludente e injusta são capazes de responder a dificuldades e conflitos de forma inteligente e, perspicaz. Contudo, essa resposta de sobrevivência diante da injustiça e das oportunidades desiguais pode lhes custar caro e, não raro, lhes doer no corpo e na alma. Santos (2019) ressalta que, para as epistemologias do sul, que não concebem qualquer luta social apartada dos corpos, o corpo sofredor é aquele que sobrevive ao sofrimento e insiste na luta apesar de tudo. O autor evidencia ainda que, nessa luta, tal corpo não se vitimiza. Em suas palavras: “(...) o sofrimento é o oposto da vitimização; é a experiência existencial da violência e injustiça à luz de valores que foram, evidentemente derrotados e postos de lado ou rejeitados, mas também de valores que estão

Ao destacar a importância do corpo no decorrer da pesquisa, em uma concepção ampliada, conforme descrito no item anterior, surgiram outros conceitos igualmente importantes e que se relacionam intimamente: o sentir/sentidos, o afetar/afetos/afetações.

Na minha escolha vocabular acabei por rejeitar o termo sentido(s) por conta de que sua abrangência semântica normalmente recai em apenas dois vieses: i) no viés relacionado à cognição, como em “fazer sentido”, tornar compreensível; ii) no viés biológico, quando se trata dos cinco sentidos do corpo, como audição, visão, tato, paladar e olfato.

Quando Santos (2020) ressalta a ideia de que o conhecimento é corporizado, ou seja, conhecer, aprender, ler e escrever são atividades corpóreas e não apenas limitadas a uma mente/consciência imaterial, abrem-se janelas para perspectivas outras, além do viés biológico dos cinco sentidos.

As epistemologias ocidentais têm rejeitado os sentidos /sentires do corpo como parte intrínseca na produção do conhecimento por considerar como superior, a transparência da mente e, como inferior, a opacidade do corpo. Portanto, escolhi o vocábulo “sentir”, usado como substantivo, normalmente no plural, “**os sentires do corpo**” ao invés de “os sentidos do corpo”, por considerar a primeira forma mais abrangente e aplicável às ideias subjacentes à temática do texto. Essa escolha me pareceu permitir ou ainda, facilitar uma interpretação ampliada a fim de expressar a força vital, a reação visceral, a não neutralidade consciente, o não equilíbrio dos sentidos produzidos e das experiências vividas no/com o corpo, como produtoras de sentido e de conhecimento.

visceralmente vivos e que são visceralmente reconfortantes.” (SANTOS, 2019, p. 141)

Tentar sentir a dor do outro, não pelas minhas experiências cognitivas colecionadas, mas por um sentir fundo, que passa pela mente, mas a ultrapassa, atingindo até as entranhas, e que, por causa disso, pode me mover para além da minha racionalidade ou da modalidade escrita acadêmica unimodal, tem sido minha escolha e motivação. Experiências como a descrita acima sobre as dicotomias razão – emoção / cognição – sentimentos, tão imbricadas e estruturalmente constituídas na nossa cultura social e também acadêmica, nos fazem refletir

sobre outras possibilidades. Afinal, nossas experiências nunca são estritamente cognitivas ou afetivas, são, outrossim, uma mistura de ambas que passam pelo corpo e seus sentires.

Andreotti (2014) salienta que a premissa discursiva da não acessibilidade do outro é baseada na concepção de uma racionalidade prevista historicamente pela modernidade colonial, a qual pode ser subvertida por uma perspectiva pós-colonial de pensamento, que prevê a possibilidade de se focalizar o político, o ético, o metafísico na experiência com o outro. A essa mistura de razão / emoção / experiência Santos (2019) entende como sendo o aquecimento da razão, ao que ele chama de “*corazonar*”⁵. Segundo esse conceito, o sentimento de inconformismo diante de uma injustiça ou da dor do outro, provocam o que poderíamos chamar de emoções racionais, as quais nos impulsionam a uma ação transformadora e útil. *Corazonar* é, portanto, juntar dicotomias para possibilitar a comunhão e o encontro com a dor do outro, em meu próprio sentir. Como declara Sousa Santos (2019, p. 154),

Corazonar é sempre um exercício de autoaprendizagem, uma vez que a mudança do nosso entendimento da luta acompanha a par e passo a mudança do nosso entendimento de nós mesmos. *Corazonar* significa assumir uma responsabilidade pessoal acrescida de entender e mudar o mundo.

Assim como Santos (2019) destaca no excerto acima que encontrar a dor do outro é um ato de responsabilidade pessoal, Andreotti (2013) argumenta que a possibilidade de um imperativo ético, não motivado por uma agência racional, pode gerar um comprometimento com o outro que nos torne “afetivamente responsáveis”. Em outras palavras, ao sermos afetados com responsabilidade, abrimos espaço para assumirmos nossa própria “humanidade”, com nossos próprios sofrimentos, vulnerabilidades e consequente interdependência. Logo, nossas dores podem nos conectar.

Todd (2007), por sua vez, ao comentar sobre a promoção de justiça pela educação, conceitua o que ela denomina de “pedagogia da implicação”. Essa “implicação” não é centrada na minha necessidade de expressar bondade – ato moralista; mas centraliza-se, sim, no outro em sua necessidade – ato relacionado à ética. Assim, sob a perspectiva de uma

⁵*Corazonar* é um conceito usado por povos indígenas da região dos Andes, na América Latina. Foi investigado pelo cientista social Patricio Guerrero Arias com o povo Kitu Kara, que vive nos arredores de Quito. Para esse povo, *corazonar* implica na cura do ser, como uma proposta espiritual e política, posto que a dimensão espiritual deve se converter em ação contra a injustiça e a opressão. (Talvez fosse melhor trazer o próprio Arias, não? Mais ainda, destacar a agência indígena em relação a esse conceito. Ao citar primeiramente Santos, veja que você secundariza as reflexões de Arias e dos Kitu-Kara e privilegia a apropriação/expropriação de Santos)

concepção não essencialista⁶, não cartesiana do homem e da linguagem, que na visão aristotélica é a tradução da razão, permito-me imaginar a possibilidade de acessar ao outro em sua dor, ainda que de forma contingente e situada, pela ética.

Em uma perspectiva decolonial, Santos (2019), ao mencionar as epistemologias do Sul, como um contraponto ao viés racional e científico dos pressupostos das epistemologias ocidentais, preconiza o conhecimento corporizado, tornando os corpos, tanto coletivos como individuais, um território de lutas e vitórias capazes de percepção, experiência e memória de mundo, não como meros suportes de produção de conhecimento e valores, mas, sim, como narrativas de si mesmos. O menino de pés descalços que se permitiu a alegria de brincar sem reservas, sentiu em seu corpo, ao correr os pés nos pedregulhos, tanto a dor da luta por sua condição social injusta, quanto o júbilo de brincar infantilmente junto aos seus pares. Isso se dá graças a uma experiência que permite ver outras linguagens que vão muito além da verbal, presente na parlenda corre-cutia, cuja versão em inglês é *a-tisket a-tasket*, tinha ali um objetivo linguístico a ser cumprido: conhecer comandos em inglês. Para além de perceber a compreensão e produção oral das crianças enquanto ouviam, cantavam e brincavam, foram os chinelos e os pés descalços que me chamaram a atenção. Ao invés de me voltar exclusivamente para mãos que escrevem e cabeças que pensam, comecei a perceber um corpo em sua totalidade e o ser em sua inteireza, nas palavras de Freire (1995).

Vale ressaltar que não se trata aqui de evidenciar sentimentos de bondade ou de pena em relação a uma cena de carência onde o protagonista é uma criança, pensando em dar um par de tênis para ela, caracterizando, talvez, esse “ato de bondade” como uma “gentileza bruta” (DUBOC, 2018), ou mesmo como ação benevolente, caritativa ou assistencialista. Trata-se, na verdade, em refletir no porquê e como essa criança se inscreve como um sujeito sujeito por contingências sociais e culturais que o impedem de ser e estar no mundo de forma digna e humanizada, impactando, como já discutido amplamente na literatura, o seu modo de entrada no mundo da leitura e da escrita. Disso decorre uma preocupação fundamental nesse estudo: como essas experiências do contexto escolar podem nos impulsionar a uma educação afeita à crítica e à diferença?

No âmbito educacional, Boler e Zembylas (2003) asseveram que a possibilidade de lidar com a diferença de uma maneira crítica, não só reconhecendo-a e problematizando-a,

⁶ Wolff (2012) descreve antropologicamente, a figura de quatro homens para cada era histórica: homem antigo – concepção essencialista e monista (o animal racional); o homem clássico – essencialista mas dualista (visão cartesiana, alma e corpo); o homem estrutural – inaugura o homem anti-essencialista, mas ainda dualista (ex: fragmentação das ciências para rigor da pesquisa, distanciamento do objeto pesquisado); o homem neuronal – visão naturalista, não essencialista e monista (ex: os seres são diferentes mas há algo que os conecta).

mas aprofundando esse processo em um exercício pedagógico, denominada “pedagogia do desconforto”, “requer não somente um trabalho cognitivo, mas também um trabalho emocional.” (2003, p. 108). Segundo a pedagogia do desconforto, o pensamento crítico extrapola a percepção de relações de poder, conhecimento e cultura para além da racionalidade, não o separando dos sentimentos e da ética suscitada por ele. Em suas palavras, “A nomeação do ausente e do saliente através da problematização do que é dado a educadores e alunos como necessário para pensar, sentir e fazer é um objetivo ético primordial de uma pedagogia do desconforto”⁷.

Creio que a experiência relatada acima possa ter sido um exercício de letramento crítico, em que eu, como observadora, pude ter uma espécie de *insight*. Nesse ocorrido, a metodologia, o conteúdo, a ludicidade, os objetivos linguísticos ou mesmo formativos daquele momento pedagógico, foram engolidos para que submergissem outros tantos objetivos humanísticos que escancararam, ao mesmo tempo, uma carência e uma força gigantesca de uma criança em busca do seu simples lugar de estar no mundo.

Continuando a descrever a trajetória que me levou aos pontos-chave dessa pesquisa – educação linguística, alfabetização e letramento em contextos de migração – relato, agora, como os novos ventos que sopraram me levaram em direção à questão dos migrantes. Em uma conversa informal com uma amiga que, na época, cursava pós-graduação na área de relações internacionais, fiquei sabendo sobre projetos relacionados a públicos migrantes que eram desenvolvidos entre parcerias universitárias e outras instituições. Fazendo uma busca em mídias sociais, deparei-me com um projeto de uma professora da USP, que, naquele momento, estava em busca de voluntários da área de Letras para atuarem como professores de português para migrantes na Missão Paz⁸. O voluntariado sempre fez parte da minha vida de muitas maneiras diferentes e, dessa vez, percebi que poderia agregar a isso conhecimentos profissionais como professora na área de linguagens. Inscrevi-me e logo fui convidada a assistir algumas aulas para verificar como se daria minha possível atuação.

Missão Paz é uma instituição de filantropia que acolhe migrantes e refugiados na cidade de São Paulo desde sua fundação na década de trinta, no século XX. Durante todo esse tempo, a cada mudança de contexto dos fluxos migratórios, a instituição tem tentado se adequar às necessidades do público migrante que atende, dando os mais variados tipos de suporte em áreas de necessidades básicas, profissionais, jurídicas e educacionais. A estrutura

⁷ No original: “The naming of what is absent and salient through the problematization of what is given to educators and students as necessary to think, feel, and do is a primary ethical aim of a pedagogy of discomfort”.

⁸ Mais informações a respeito da Missão Paz: <http://www.missaospaz.org/menu/quem-somos>

atual é formada, entre outros eixos, pela Casa do Migrante, o Centro Pastoral e de Mediação dos Migrantes (CPMM) e o Centro de Estudos Migratórios (CEM); cada um com uma atuação em frentes específicas.

Fiz algumas visitas na sede da instituição, situada na baixada do Glicério, região central de São Paulo, onde pude conhecer de perto a atuação dos projetos educacionais, especificamente as aulas de português para migrantes. Assistindo a algumas aulas, dois contextos importantes emergiram de forma mais evidente: primeiro, o fato da força do compromisso e da diligência dos professores voluntários, que, na maioria das vezes, ainda não eram formados nem experientes, diante da precariedade de materiais próprios e de condições didáticas desfavoráveis; segundo, a força, a vontade e a resiliência dos estudantes, que mesmo falando idiomas diferentes entre si, mantinham uma espécie de pacto de ajuda e se mostravam unidos no propósito de aprender.

Lembro-me de aulas em que havia, pelo menos, cinco idiomas circulando: o espanhol dos bolivianos, o francês dos haitianos, o inglês dos nigerianos e o português da professora que, vez ou outra, usava uma palavra em espanhol ou uma expressão em francês para ir ajudando no processo de construção de sentidos. Naquele contexto, os próprios corpos já significavam, pois, com seus traços étnicos e com linguagens não verbais marcadas em seus corpos, os sentidos emergiam e podiam ser interpretados de muitas formas. Embora não tivesse conhecimento teórico sobre translinguagem, certamente ali era um campo onde esse conceito poderia ser evidenciado.

Infelizmente, como os horários de atuação para os voluntários eram bastante restritos, por conta da necessidade de professores para turmas já formadas, não consegui adequar aos meus horários profissionais e não pude realizar aquela atividade. No entanto, só o fato de vislumbrar esta experiência tão rica, deixou em mim um desejo guardado, para, quem sabe, quando um novo vento soprasse naquela direção.

E soprou...

Tempos depois, quando do meu ingresso no doutorado, minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Paula Duboc, me apresentou escolas que estavam recebendo alunos pesquisadores da graduação⁹, as quais poderiam também abrigar minha pesquisa em educação linguística

⁹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Ministério da Educação que oferece bolsas para licenciandos dos diversos cursos de diferentes universidades brasileiras com a intenção de unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, de forma a incentivar a carreira do magistério. No caso citado acima, estudantes do curso de Licenciatura em Letras da Universidade de São Paulo, atuaram no PIBID em três escolas municipais de São Paulo, entre 2018 e 2020,

para os anos iniciais, ressaltando que essas escolas abrigavam grande contingente de crianças migrantes. Além disso, em uma das disciplinas cursadas como parte do doutorado – Linguagem, (super)diversidade e colonialidade: implicações pedagógicas – tive a oportunidade de conhecer as teorias decoloniais, as quais expandiram meu campo de visão em relação às questões de educação linguística, localizando meus objetivos naquele contexto multilíngue e multicultural que abrigaria minha pesquisa.

Em capítulo posterior, farei uma descrição detalhada da escola onde a pesquisa foi fundamentada, além de destacar o macro contexto relacionado às questões de migração, a saber: os fenômenos da globalização e do neoliberalismo. Por ora, destaco alguns aspectos das já referidas populações migrantes citadas anteriormente neste estudo, especificamente as que se fixaram na cidade de São Paulo. Nelas, podemos verificar os efeitos dos fenômenos da globalização não só no que diz respeito à mobilidade humana, mas principalmente às questões econômicas fundadas no neoliberalismo que impulsionam e determinam as raízes desses processos.

Essas populações migrantes, majoritariamente vindas das Américas do Sul e Central – no caso da cidade de São Paulo – bolivianos, colombianos e haitianos denotam a busca por melhores condições de vida do que em seus lugares de origem, os quais são marcados por pobreza e condições econômicas precárias. Esses migrantes buscam trabalho a fim de garantir, ao menos, a sobrevivência para si e suas famílias. Sujeitam-se, na maioria das vezes, a condições de moradia subumanas, vivendo com suas famílias em cortiços e residências sublocadas ou, ainda, em centros de acolhimento provisórios. Em relação ao trabalho, são subempregados, com baixíssimos salários, contratados na clandestinidade, em condições insalubres, e, muitas das vezes, sujeitando-se a uma espécie de trabalho escravo, apenas para garantir moradia e alimentação. Fora todos esses entraves, essas populações ainda têm que enfrentar as barreiras linguísticas e culturais na sua adaptação aos novos contextos, entre eles, a escola. É válido ressaltar que as condições precárias de sobrevivência vivenciadas pelos migrantes internacionais também afetam os migrantes nacionais, bem como os sujeitos locais, na busca por oportunidades de emprego e melhores condições de vida, os quais se tornam vítimas das profundas desigualdades sociais que assolam, especialmente, os grandes centros urbanos.

Schilling e Magalhães (2012), ao descreverem especificamente a população migrante boliviana nas escolas da cidade de São Paulo, reiteram as condições penosas de sobrevivência dessas famílias. Em sua pesquisa, as autoras evidenciam que os principais problemas enfrentados por esses migrantes estão relacionados às péssimas condições de trabalho, à dificuldade de acesso aos serviços públicos e ainda à intolerância dos residentes do entorno, por conta dos costumes e idioma diferentes. As autoras destacam também que a discriminação, nem sempre tão evidente, revela um preconceito sutil que emerge especialmente onde o encontro e a convivência entre migrantes e nativos flui de forma espontânea: o espaço escolar.

Por outro lado, em muitos desses casos, a escola pública tem se tornado um polo de referência e de contato humanístico ao lidar com essas realidades. A meu ver, o espaço escolar, notadamente a sala de aula onde se ensina e aprende linguagens, pode fazer emergir relações de contato, as quais podem viabilizar o aparecimento de pontes de acesso social e humano em face desse contexto. A possibilidade de lidar com o diferente e com o conflituoso em contextos plurais, bases das teorias dos letramentos, especialmente o letramento crítico, surgem como um avanço em direção a uma educação linguística que atenda às necessidades de todos os envolvidos no processo escolar.

As ondas migratórias cada vez mais intensas provocadas pelos fenômenos globalizantes e neoliberais (BLOCK, 2012; HOLBOROW, 2012; SANTOS, 2006) que se instalaram na sociedade fizeram emergir muitas pesquisas relacionadas à educação em contexto multicultural. No entanto, Roldão, Ferreira e Branco (2021), ao realizarem um estudo do estado da arte em pesquisas acadêmicas brasileiras sobre migração e contextos escolares, entre 2013 e 2018, destacam que há uma considerável lacuna no que se refere ao processo de escolarização de crianças migrantes. Segundo os referidos autores, das sessenta e três pesquisas relacionadas para análise, apenas cinco delas investigaram o processo de escolarização das crianças migrantes. Os autores sugerem que essa temática possa ser um campo emergente de pesquisa, posto a crescente onda de migrações vivenciadas no Brasil.

Molinari (2016) expõe um panorama relativo à presença de migrantes nas escolas públicas do município de Guarulhos, que traz à tona o fenômeno migratório que ocorre por motivos ligados à condição social e à busca de sobrevivência com melhores oportunidades. Em sua pesquisa, a autora destaca a presença de famílias bolivianas instaladas em determinado bairro de Guarulhos, reconhecendo que uma espécie de segregação contingente se estabelece por causa da proximidade com os locais de trabalho das famílias, que, na sua maioria, são oficinas de costura. Assim como acontece em São Paulo, as escolas do entorno

dessas zonas de concentração migratória, onde empregos precários destinados a mão-de-obra barata e não preparada, recebem os filhos dessas famílias migrantes e acabam tornando-se um ponto de apoio e referência para elas. Na conclusão de sua investigação, a autora destaca que, embora haja leis brasileiras que garantam educação para todos, que pressupõem uma inclusão racial e étnica, as minorias migrantes de variadas origens carecem ainda de estudos mais estruturados que promovam sua visibilidade, bem como a implementação de políticas públicas que as contemplem. Essa também é uma das conclusões das análises feitas por Roldão, Ferreira e Branco (2021), em pesquisa citada no parágrafo anterior.

Em síntese, percebe-se que boa parte das pesquisas relacionadas à questão da presença dos migrantes nas escolas públicas brasileiras preocupa-se com questões sociais, relacionadas ao direito à educação ou aos possíveis preconceitos sofridos pelos imigrantes no contexto escolar. Assim, creio que uma pesquisa em um contexto escolar de alfabetização/letramento poderá trazer contribuições específicas, não só em relação aos processos educacionais vivenciados pelos migrantes, como também às questões relacionadas à linguagem, ampliando espaços para a efetivação de uma educação linguística que promova a aceitação da diferença e do conflito como fatos constitutivos das relações comunicativas.

JUSTIFICATIVA E PERGUNTAS DE PESQUISA

As questões relacionadas aos processos de letramentos, ou seja, processos de construção de usos sociais das linguagens oral e escrita e outras, têm mudado fortemente o foco dos objetivos pedagógicos no ensino das linguagens, materna ou estrangeira, em tempos de globalização, com o advento de novas tecnologias e grande diversidade cultural (LUKE; FREBODY, 1997; GIROUX, 2006). Dessa forma, apresenta-se uma nova perspectiva no ensino das linguagens, a saber: o letramento crítico (MONTE MÓR; MORGAN, 2014; DUBOC; FERRAZ, 2011), o qual pode abrir possibilidades para transformar esse ensino em novas formas de concepção e percepção de mundo (MONTE MÓR, 1999; 2013; JORDÃO, 2013).

Busca-se refletir sobre questões de linguagem, suas concepções e sua relação com as dinâmicas das práticas sociais dentro e fora dessas escolas que recebem esses migrantes. Conseqüentemente, ampliando e expandindo os próprios conceitos de letramento, atrelados à alfabetização, para além do cognitivo e racional, em que o corpo, o espaço e o afeto participam da produção de sentidos. Isso poderá contribuir de forma positiva na formação de

professores alfabetizadores, vislumbrando políticas públicas educacionais realmente inclusivas, com vistas a lidar com as diferenças de forma crítica e socialmente justa.

Assim, considerando certa metodologização e instrumentalização das práticas de letramento (DUBOC; FERRAZ, 2021; 2018; BELINTANE, 2017; MENEZES DE SOUZA; DUBOC, 2021), atrelada a um suposto esvaziamento do próprio conceito de letramentos por certa revitalização da primazia da cognição, da racionalidade e do logocentrismo em agendas educacionais mais recentes, esta pesquisa busca investigar as bases epistemológicas das práticas de alfabetização/letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental partindo das contribuições da Linguística Aplicada Crítica e do pensamento decolonial (SANTOS, 2007; CASTRO-GOMEZ, 2007; GROSSFOGUEL, 2007; MIGNOLO, 2018; WALSH, 2012; 2018), de modo a colocar o conceito de letramento sob novo escrutínio, com ênfase para a importância do corpo na produção de sentidos.

Digo revitalização da primazia da cognição, da racionalidade e do logocentrismo partindo da premissa de que tais elementos sempre estiveram fortemente presentes nas práticas de linguagem, como resquício do paradigma da modernidade. Contudo, hoje, ganham nova roupagem em agendas educacionais que ecoam a própria agressividade da lógica neoliberal contemporânea. Em outras palavras, parto da premissa de que a primazia da cognição, da racionalidade e do logocentrismo não é atributo desses tempos recentes, mas talvez esteja chegando mais cedo nas etapas iniciais da escolarização, em um processo de encurtamento da infância (SÃO PAULO, 2015) em que toda a potência criativa e criadora do corpo vai murchando, cedendo lugar a mãos que precocemente domam o lápis em práticas de linguagem por vezes mecânicas e descontextualizadas; isso é preocupante, pois “[a] antecipação de etapas retira das crianças o direito de viver a infância, tempo em que os seres humanos precisam para construir suas potencialidades que não são genéricas, mas históricas e culturais, isto é, aprendidas na relação criança-sociedade.” (SÃO PAULO, 2015, p. 17)

Embora um número reduzido de estudos promova afirmações sobre a questão da primazia da cognição, da racionalidade e do logocentrismo como ecos do neoliberalismo adentrando nas agendas educacionais, lanço-me a essa tarefa por meio desta pesquisa. Dessa forma, pretendo contribuir para a discussão do letramento crítico, aproximando esse conceito de algumas ideias decoloniais, como a importância do corpo e a crítica à racionalidade.

Diante dos atuais processos de globalização, do aumento da mobilidade humana e da preocupação com agendas educacionais neoliberais que, por vezes, atropelam processos educativos em propostas universais e homogeneizantes, este trabalho se volta para a investigação das práticas linguageiras em um contexto multilíngue na cidade de São Paulo,

cujas singularidades tomam a questão corporal ainda mais relevante para se repensar uma práxis alfabetizadora afeita à crítica e à diferença. Nesse sentido, vislumbro uma pesquisa que possa contribuir para a reflexão com vistas a repensar a importância do professor alfabetizador nos contextos multilíngues, considerando sua formação, bem como possíveis políticas linguísticas que acolham a diversidade e a heterogeneidade. Assim, diante do quadro atual de migrações que se desenha na escola pública, propor uma pesquisa que promova reflexões e possíveis mudanças para uma educação linguística inclusiva parece-me bastante oportuna.

Sob esse escopo, justificado pela minha própria trajetória enquanto sujeito, professora e pesquisadora atravessada por esses ventos hodiernos, em que a migração, o diferente, o heterogêneo são vistos como inimigos a serem vencidos, apresento as perguntas de pesquisa, as quais buscam problematizar as bases epistemológicas de alfabetização/letramento em um contexto escolar multilíngue, tendo como ponto de partida as experiências vividas nesse território. São elas:

1. Em que bases epistemológicas e metodológicas se assentam políticas de alfabetização/letramento vigentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental I?
2. Como se dão as práticas de linguagem dentro de um território escolar notadamente multilíngue, com presença expressiva de crianças migrantes?
3. Como uma educação linguística decolonial em um movimento de resgate do corpo pode contribuir para uma práxis alfabetizadora afeita à crítica e à diferença?

METODOLOGIA DE PESQUISA

Com a finalidade de buscar respostas para estas perguntas, o presente estudo propõe uma pesquisa etnográfica participante, a qual é baseada em análises qualitativas. Nesta, há possibilidade de ações colaborativas no percurso investigativo, que estará em aberto. Isso decorre de um conceito amplo de pesquisa pós-crítica, que pressupõe a possibilidade de reconstrução dos métodos durante o processo. Apresento, a seguir, os conceitos metodológicos norteadores desta investigação.

Segundo André (2005), a pesquisa do tipo etnográfico possui forte adequação ao contexto educacional por caracterizar-se fundamentalmente pelo contato direto do pesquisador com seus objetos de pesquisa dentro de um contexto específico. Esse

relacionamento direto e experiencial permite uma percepção, tanto do processo, quanto das relações, que se configuram nas situações do cotidiano escolar.

Embora a etnografia tenha se desenvolvido a partir da Antropologia, no decorrer das pesquisas educacionais, houve uma tendência para se buscar adaptar suas metodologias ao contexto escolar. O principal foco da etnografia reside nos significados que as ações e os eventos têm para os grupos/pessoas estudados, os quais são expressos pela linguagem ou indiretamente pelas ações. Ao etnógrafo/pesquisador, cabe tentar descrever esses eventos interpretando sua simbologia e sua extensão da forma mais inteligível possível.¹⁰

Até a metade do século XX, as pesquisas educacionais eram direcionadas pelas teorias da Psicologia, as quais, com caráter experimentalista, tinham suas bases no positivismo. No entanto, a partir de 1960, com o surgimento de movimentos sociais e de lutas por igualdade de direitos que invadiram os ambientes escolares nas lutas estudantis, o ambiente escolar tornou-se um campo de pesquisa fértil para os etnógrafos. Por conta destes mesmos eventos sociais, os métodos qualitativos passaram também a ser utilizados nos contextos educacionais. Esta metodologia de análise justificava-se por possibilitar a descrição e a interpretação dos significados dos fatos nos contextos escolares, além de também dar voz a todos os participantes, buscando adequarem-se às novas ideias democráticas que ora despontavam.

A abordagem qualitativa, conforme assevera André (2005), consolidou-se a partir da percepção de que os fenômenos estudados pelas ciências humanas e sociais possuem uma dinâmica muito mais complexa do que os das ciências naturais ou físicas, as quais se configuram no estabelecimento de leis gerais. Já nas ciências sociais e humanas, a investigação se concentra na compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas ações em determinado contexto. Ademais, a leitura dos dados de uma investigação com abordagem qualitativa também será determinante para que ela seja assim classificada, pois a não neutralidade, a subjetividade e a postura crítica, são características fundamentais deste tipo de abordagem.

Nesse sentido, Denzin e Lincoln (2006) destacam que a pesquisa qualitativa desempenhou um importante papel histórico, ao revelar ao longo do tempo, através da Sociologia e da Antropologia como o “outro” era visto: o não-branco, primitivo e exótico, proveniente de uma cultura não civilizada. Os mesmos autores propõem uma sequência de

¹⁰ A essa descrição da cultura ou de objetos culturais realizada pelo etnógrafo, de forma aprofundada, meticulosa e ampla, Gertz (1973) denomina de “descrição densa”.

fases para demonstrar como a pesquisa qualitativa fundamentou a história colonial, principalmente em pesquisas na América do Norte. Estas pesquisas atravessaram complexos momentos históricos, os quais se justapõem e culminam na fase pós-colonial da atualidade. Os autores apresentam as seguintes etapas: tradicional (1900-1950); modernista/da era dourada (1950-1970); estilos obscuros (1970-1986); crise da representação (1986-1990); pós-moderna, com etnografias novas e experimentais (1990-1995); investigação pós-experimental (1995-2000); atualidade (a partir de 2000), em que as ciências sociais e as humanidades tornaram-se terrenos férteis para as pesquisas críticas que englobam temas como democracia, questões de gênero, raça, classe, globalização e outros.

Certamente, para cada um dos contextos relacionados acima, a pesquisa qualitativa teve importância e significados específicos, mas, para os autores, é possível defini-la, ainda que genericamente, da seguinte forma: “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17) Para que estas práticas materiais e interpretativas aconteçam, o pesquisador qualitativo pode ter a seu dispor diferentes ferramentas estéticas e materiais com a possibilidade de construção de interpretações não planejadas, não ordenadas, mas construídas numa montagem múltipla, as quais podem refratar e transformar a realidade interpretada.

Essas articulações, tanto de metodologias quanto de epistemologias, são denominadas de “bricolagem”, procedimento fundamental nas pesquisas com viés teórico pós-crítico (DENZIN; LINCOLN, 2006; KINCHELOE, 2011; PARAÍSO, 2012). Assim, para um pesquisador “*bricoleur*”, as barreiras metodológicas são fluidas, os limites entre áreas e disciplinas fundem-se e articulam-se, criando um novo espaço de construção de sentidos e possibilidades de interpretação. Dessa forma, entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, gravações de áudio etc., podem trazer dados para compor possíveis análises e interpretações à luz das ciências artísticas, filosóficas ou linguísticas. No quadro abaixo, estão expostos os instrumentos de pesquisa utilizados para a geração e análise de dados durante todo o percurso etnográfico.

Quadro 1: Instrumentos de pesquisa utilizados

AÇÃO	PERIODICIDADE	OBJETIVO
------	---------------	----------

AÇÃO	PERIODICIDADE	OBJETIVO
Encontro com diretor, coordenadores e professora alfabetizadora.	Três visitas anteriores ao início do acompanhamento das aulas.	Conhecer a escola: espaço físico, metodologias, rotinas; exposição sobre meus objetivos como pesquisadora diante da equipe escolar; Estabelecer turma e professora para acompanhamento.
Acompanhamento das aulas no 2º ano B.	Uma vez por semana: 2019 – de 20/09 até 06/12 2020 – de 14/02 até 06/03	Acompanhar os alunos em todas as atividades do dia escolar, dentro e fora da sala de aula.
Entrevista escrita com a professora da turma de acompanhamento.	1 vez – via e-mail	Conhecer o perfil profissional e acadêmico da professora da turma de acompanhamento.
Entrevista oral com a professora da turma de acompanhamento.	1 vez – via gravação de áudio	Detalhar aspectos da rotina da professora como alfabetizadora.
Encontros informais.	Em todas as oportunidades possíveis.	Conhecer os alunos, professores, funcionários, estagiários no contexto das vivências escolares.
Leitura de documentos, textos informativos e coleção de atividades de sala de aula.	As atividades realizadas foram colecionadas, sempre que possível; Projeto político pedagógico da escola de 2021, com informações atualizadas; Informações diversas sobre atividades da escola através das mídias sociais.	Conhecer, detalhar e analisar informações históricas, pedagógicas do contexto escolar.

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A essa altura, creio ser válido destacar, como já citado no primeiro parágrafo desta seção de metodologia, que, no pano de fundo que subjaz às minhas escolhas por métodos e ferramentas de investigação, estão as teorias pós-críticas, as quais considero serem adequadas ao contexto escolar a ser explorado, ainda mais pelo fato do mesmo ser marcadamente heterogêneo e multicultural. Lopes (2013) assevera, no entanto, que, ao se usar a expressão pós-crítica, aparentemente vaga, não se determina uma gradação ou linearidade por entre outras correntes teóricas que ocuparam e ocupam espaços/tempos diversos deste, mas, sim, uma hibridização e uma suplementação que pode ser associada à própria desconstrução marcada em seu bojo. Nas palavras de Lopes (2013), a expressão “teorias pós-críticas”:

[...] tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas. Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturalistas, pós-coloniais, pós-modernos, pós-funcionais e pós-marxistas. (LOPES, 2013, p. 10)

Corroborando esse pensamento, Paraíso (2012) argumenta que, nas pesquisas que optam por esse viés teórico, a construção metodológica não desconsidera ou inutiliza o que já foi produzido e assimilado por outras teorias. Contudo, revê, problematiza e interroga outros caminhos já trilhados buscando inspiração e articulação em cada nova pesquisa. Portanto, do ponto de vista metodológico, essa pesquisa se inspira nessa discussão recente do campo da teoria pós-crítica, sobretudo na fluidez e imprevisibilidade com que tratam as ferramentas metodológicas da etnografia educacional de caráter qualitativo nos processos de geração, tratamento e interpretação dos dados acerca da realidade local em um determinado contexto escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No que diz respeito ao aporte teórico que embasará as análises da pesquisa, destaco três grandes perspectivas teóricas que servirão de suporte conceitual para organizar as análises. São elas: Linguística Aplicada Crítica, estudos sobre Decolonialidade e estudos sobre Letramentos. Estas teorias foram escolhidas, entre outros motivos, principalmente, por haver entre elas intersecções e premissas contextuais que permeiam seus conceitos básicos. A meu ver, estas intersecções promovem uma perspectiva elucidativa que pode contribuir nas análises dos fatos e objetos pesquisados neste trabalho.

Como exemplo desta interdisciplinaridade, destaco a concepção de língua abarcada por essas áreas, ressaltando que, a Linguística Aplicada Crítica, a partir da década de 1990, rompe com o paradigma estruturalista e passa a rever não só o conceito de língua/linguagem, como também o de ensino/aprendizagem de língua para substituí-lo por educação linguística. A partir desta quebra de paradigma, o processo isolado de sala de aula contido na relação professor-aluno-método-material didático amplia-se para uma visão que abrange a formação de um sujeito de forma mais integral, tendo em foco questões políticas, culturais, diversidade e criticidade. No bojo desta transformação, está também implícita a concepção de língua/linguagem. Na dinâmica das mudanças sócio-históricas e ideológicas do estruturalismo para o pós-estruturalismo, a concepção de língua passa de código para ferramenta

comunicativa, que, com o avanço de estudos e pesquisas, culmina na acepção de língua como instrumento ideológico, o qual se constrói e é construído nas práticas sociais, de forma contingente e localizada.

Em denúncia sobre os efeitos nocivos e perenes da colonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2007; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL; MIGNOLO, 2018), também faz emergir semelhante possibilidade de interpretações outras e de construtos de sentidos a partir do diferente, extinguindo-se a visão de uma única leitura, de uma linguagem fixa e estruturada, que fosse o “conteúdo” de uma verdade única. Seguindo na exemplificação das possíveis intersecções das três grandes áreas escolhidas como fontes teóricas, destaco, também, a visão de linguagem dos estudos de letramentos, a qual se torna um lugar de construção de sentidos, do qual podem emergir múltiplas interpretações, tendo as diferenças e o próprio conflito que delas emerge como fatores desencadeantes e produtivos.

Destas intersecções sobre concepção de língua, destaco, principalmente, o fato que subjaz a cada uma delas: a desnaturalização da ideia de língua como distinta e limitada a cada povo e comunidade como sua propriedade dentro de suas fronteiras, pura e estruturada em sons, gramática e vocabulário (KHUBCHANDANI, 1997; 1998; CANAGARAJAH, 2007; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; KRAMSCH; WHITESIDE, 2008; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; CANAGARAJAH; WURR, 2011).

Sobre a desnaturalização das linguagens como algo fixo e materializável, fazendo algumas intertextualidades, destaco Derrida (2002). O autor desconstrói a fixidez do signo linguístico estruturalista, como também, destaco a hermenêutica niilista de Vattimo (2009), concebendo a linguagem como sendo sem substância, mutante, emergente e relacional, situada sociohistoricamente. Essa discussão, trazida por esses autores, será expandida no capítulo dois. Contrapondo-se à ideia de exclusão política, histórica e social da visão estruturalista de língua, Pennycook (2004) expande essa questão ao afirmar que a rejeição de valores externos à língua em sua constituição é uma construção cultural colonialista. Assim, justifico a perspectiva decolonial apresentada nesta pesquisa, ao rever e problematizar questões sobre linguagem, educação linguística e letramentos em um contexto multilíngue.

ORGANIZAÇÃO DA TESE

Ao encerrar a parte introdutória desta pesquisa, retomo a metáfora usada desde o início: os ventos que sopraram e me levaram a ocupar certos espaços, a fazer certas escolhas,

integrar determinados contextos e me fizeram experimentar as vivências sentidas e descritas mostram de onde falo, o que falo e o porquê falo – minha trajetória, as motivações para a pesquisa, as questões que nortearam minha busca por respostas e os métodos para chegar, ou não, até elas. A partir de agora, farei uma estruturação de conceitos relevantes, bem como de aspectos contextuais relacionados ao objeto de pesquisa, além da análise de dados, sob à luz das teorias elencadas e já descritas anteriormente, a saber: Linguística Aplicada Crítica, estudos dos letramentos e teorias decoloniais. O desenho estrutural da tese apresentará quatro capítulos e as considerações finais, os quais detalharei a seguir.

No capítulo 1, será tratado do fenômeno da migração explorando os contextos econômicos, culturais e sociais imbrincados a ele. Além

No decorrer da pesquisa, tanto a partir dos estudos teóricos quanto na vivência em campo, percebi um elemento que emergiu de maneira contundente e que se tornou primordial nas análises dos dados: **o corpo**, em suas variadas dimensões.

Pelo fato de estarmos tão estrutural e epistemologicamente atrelados às dicotomias cartesianas como corpo e mente, razão e emoção, faz-se necessário explicitar os sentidos ampliados do termo corpo, como pretendido no uso do texto, para além do aspecto físico/biológico, como normalmente é interpretado.

Partindo do pressuposto decolonial da não universalização e da heterogeneidade constitutiva dos sujeitos (QUIJANO, 2007; MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, MIGNOLO, 2018; SANTOS, 2019) onde as diferenças são enfatizadas e tidas como potenciais fontes de produção de conhecimento, sugere-se que, ao tratarmos do corpo por apenas uma perspectiva, seja ela biológica, psicológica ou cultural, acabamos por neutralizar aspectos singulares que são essenciais na constituição desse ser/sujeito, abrindo espaço para generalizações que podem incorrer em justificativas para inferiorizar, racializar e cometer injustiças, amplamente exemplificadas na colonização/colonialidade a partir da modernidade.

Menezes de Souza (2019) ao destacar a necessidade de “**trazer o corpo de volta**” para os debates da linguagem propõe dar visibilidade para outras dimensões constitutivas do sujeito, posto que estas fazem parte das possibilidades de interpretações e sentidos que esse sujeito construirá. Assim, as variadas experiências que marcam a história, as vivências de cada sujeito, nas dimensões biológica, psicológica, cultural, identitária, constituem o seu **ser/corpo**.

No contexto da pesquisa, o que foi denominado de **corpo onto-identitário** é justamente esse “**ser no/com o corpo**”, com as variadas dimensões que o compõem. No contexto educacional alfabetizador trazer o corpo de volta, o corpo onto-identitário de cada criança, migrante ou não, pressupõe a não universalização de um único método, de uma única estratégia ou metodologia, e ainda abre espaços diversos para além da leitura e escrita, o que possibilita uma educação linguística crítica e decolonizadora.

disso, esse fenômeno será focalizado em três dimensões: no contexto educacional como um todo, no contexto das escolas públicas do município de São Paulo e, especificamente, no campo da pesquisa em tela. No capítulo 2, serão revisitados conceitos basilares em relação à linguagem, evidenciando aspectos históricos, filosóficos, epistemológicos e políticos dessas concepções. A partir desses conceitos subdivididos em três dimensões, será analisado como sujeitos e sentidos são produzidos, como a área de alfabetização/letramento é caracterizada e como essas concepções têm produzido determinadas políticas e programas de alfabetização/letramento.

Sob lentes decoloniais, no capítulo 3, será evidenciado o que denominei de violências onto-epistêmicas em um contexto de alfabetização/letramento grafocentrado e racionalista. Para tanto, serão trazidos excertos das anotações das experiências vividas em campo, analisadas sob a perspectiva decolonial, em que a reflexão principal culminará na aceção da ausência ou invisibilidade do corpo onto-identitário neste contexto. O destaque do capítulo 4 será a importância dos estudos dos letramentos com vistas à efetivação da educação linguística. Esse capítulo ainda promoverá uma reflexão sobre a potencialidade do letramento crítico nas práticas alfabetizadoras em contextos multilíngues. Por fim, ao sugerir certa decolonização do letramento crítico, será evidenciado a questão do afeto (letramento crítico afetivo) como uma possibilidade de suprir certas lacunas e de “trazer o corpo de volta” (SANTOS, 2019) para o contexto alfabetizador. Finalmente, as considerações finais trarão possíveis respostas e novos questionamentos a partir das perguntas norteadoras da pesquisa. Serão apresentadas reflexões, bem como algumas proposições sobre o objeto pesquisado, a partir dos próprios dados da pesquisa e das teorias apresentadas.

CAPÍTULO 1

O MACRO-CONTEXTO: O FENÔMENO DA MIGRAÇÃO

Migrar é um direito humano. Qualquer um de nós já migrou ou pode migrar um dia. O verbo do estrangeiro é estar, não ser. No fundo, o estrangeiro não existe, ou somos nós mesmos, por vezes até em nossa pátria.

(DEYSE VENTURA e PAULO ILLES)

Figura 1 - “Le Grand Van Gogh” Esculpido por Bruno Catalano¹¹



Fonte: Pinterest¹²

Dados recentes trazidos pelo relatório do ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados)¹³ revelam que, até o final de 2022, o número de deslocamentos de pessoas afetadas por guerra, perseguição e outros conflitos, superou em 19,1 milhões em relação ao ano anterior, alcançando um recorde de 108,4 milhões de pessoas, sendo esse o maior aumento já registrado pela entidade. A guerra na Ucrânia foi o principal fator de crescimento dos deslocamentos em 2022 e, até maio de 2023, com o conflito no Sudão, o total de fluxos de saída está estimado em 110 milhões até a metade do ano.

¹¹ Localizado em Marselha, França. Arte surreal.

¹² Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/564849978237524641/> Acesso em: 10/03/2018.

¹³ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2023/06/14/deslocamento-forcado-atinge-novo-recorde-em-2022-e-acnur-pede-acao-conjunta/> Acesso em: junho/2023.

Embora esses números alarmantes sejam referentes ao movimento migratório de refugiados, destaca-se que não apenas países em guerra ocasionam esse fenômeno, mas também outras localidades onde violações de direitos humanos, perseguições, conflitos armados internos também são fatores determinantes que se somam a esses números. Ademais, não apenas os efeitos das guerras e conflitos armados vitimam e impulsionam os cidadãos a uma migração compulsória, mas também situações econômicas e sociais deploráveis que os condicionam a uma única possibilidade de sobrevivência: a migração. Soma-se a isso, a necessidade de mobilidade social com vistas à ascensão e status provocados por uma ideia neoliberal de sucesso atrelada ao consumo e à aquisição de bens.

1.1 FLUXOS MIGRATÓRIOS, NEOLIBERALISMO E GLOBALIZAÇÃO: COMPLEXIDADES

Pedra, pau, espinho e grade

“No meio do caminho tinha uma pedra”,
Mas a ousada esperança
de quem marcha cordilheiras
triturando todas as pedras
da primeira à derradeira
de quem banha a vida toda
no unguento da coragem
e da luta cotidiana
faz do sumo beberragem
topa a pedrapesadelo
é ali que faz parada
para o salto e não o recuo
não estanca os seus sonhos
lá no fundo da memória,
pedra, pau, espinho e grade
são da vida desafio.
E se cai, nunca se perdem
os seus sonhos esparramados
adubam a vida, multiplicam
são motivos de viagem.

(CONCEIÇÃO EVARISTO)

Figura2- Migrações forçadas da era colonial



Fonte: <https://www.comciencia.br/migracoes-forçadas-da-era-colonial-marcam-conflitos-atuais/>

Segundo Block (2012), embora o conceito de globalização refira-se à mobilidade de pessoas e de culturas, bem como ao fluxo de ideias e informações, podemos relacionar todos esses processos a uma raiz de natureza econômica com fortes bases no neoliberalismo. Passo, então, a uma sucinta revisão conceitual e histórica desses movimentos.

O neoliberalismo, como termo, foi usado em duas épocas diferentes, com significados semelhantes: na primeira metade do século XX, era uma doutrina proposta por economistas para adaptar os princípios do liberalismo clássico às exigências de um estado regulador e assistencialista; enquanto que na década de 70, passou a significar uma doutrina econômica que defendia a liberdade absoluta do mercado e restringia a intervenção estatal sobre a economia. Enfatizando a importância do mercado como instituição reguladora, nas palavras de Holborow (2012, p. 15), lemos: “Ele suplantou o Keynesianismo, visão econômica ortodoxa anterior, que tinha advogado a intersecção do estado no mercado e agora argumentava que o mercado, por si mesmo, produzia a simetria da oferta e da procura.”

O mesmo autor declara que, após as crises econômicas de 1970, o neoliberalismo defendeu fortemente que o estado era um parceiro econômico ineficiente e que, portanto, o mercado deveria ser deixado livre para moldar tanto o mundo econômico quanto o social. Em suas palavras: “menos intervenção do estado, mais desregulamentação e a privatização generalizada dos serviços públicos foram formas para se estabelecer mecanismos de livre mercado.” (HOLBOROW, 2012, p. 15)

Dessa forma, percebe-se uma correlação intrínseca do contexto neoliberal como pano de fundo que formata, molda e, potencialmente, sustenta o fenômeno da globalização, que, a

meu ver, também justifica grande parte dos movimentos migratórios contemporâneos impulsionados por fragilidade econômica dos países pobres. Esse imaginário causa desemprego e instabilidade social, além do desejo de consumo contumaz e uma crescente necessidade de mobilidade social a fim de satisfazer esse desejo. Santos (2006) corrobora esse pensamento destacando que a globalização é marcada pela força motriz do neoliberalismo: o mercado como instituição. Esse fato tem como consequência o enfraquecimento de outras instituições, como o Estado, que, na lógica neoliberal, quanto mais fraco, mais atende aos interesses dos mercados mundiais.

Suarez Orozco e Qin-Hilliard (2004) resumem os processos de transformação e mudanças provocados pela globalização, em contexto neoliberal, em quatro formações interrelacionadas, nomeadamente: 1- formas pós-nacionais de produção e distribuição de bens e serviços com aumento de investimento estrangeiro direto; 2- acesso maior à informação e às tecnologias que facilitam a conexão e o intercâmbio entre amplos espaços geográficos; 3- alto índice de migração em escala mundial; e 4- transformações e mudanças culturais resultantes dessas trocas que se tornam desafiadoras aos padrões, normas e valores, tanto para quem deixa o lugar de origem como para quem recebe o diferente.

Relacionando à visão de transformação citada acima, Monte Mór (2012) destaca que as mudanças percebidas na sociedade pós-fenômeno da globalização transformaram áreas sociais variadas, bem como grandes segmentos de pesquisa e estudo, como economia, educação, antropologia e outras. A autora ainda discorre que questões como perspectivas educacionais e epistemológicas, visões de cidadania e alteridade também vêm no bojo dessas transformações. Para ela, essas mudanças se apresentam multifacetadas; por um lado, traduzindo um possível avanço social, econômico e tecnológico e; por outro, mostrando-se como uma ameaça à sustentação de tradições seculares que embasam culturas, valores, visões de mundo. Assim, a meu ver, os movimentos migratórios e suas particularidades encaixam-se nessas transformações e demonstram uma interface desse jogo neoliberalismo-globalização. Ele é, muitas vezes, interpretado de forma homogênea e positiva, mas que mascara um lado sombrio e perturbador que aprofunda desigualdades e rejeita aqueles que não conseguem participar desse “jogo” mórbido.

A ativista social e escritora Clara Valverde (2015) ressalta essa “violência discreta” das políticas neoliberais como sendo políticas de morte, e salienta a incompatibilidade desses regimes econômicos/sociais com qualquer tipo de luta pela igualdade e justiça social. O jogo do neoliberalismo divide a sociedade em incluídos e excluídos, ainda que os primeiros não enxerguem que também pertencem ao mesmo “jogo” de violência e morte, pois consideram

sua posição como fruto de uma pré-condição de merecimento e de seu próprio esforço e trabalho. Esse auto posicionamento de meritocracia não só exclui os demais, como também os considera como seres desagradáveis, merecedores de suas agruras e, portanto, não há por que se solidarizar com suas lutas. Sob essa perspectiva, surge a necropolítica neoliberal, termo cunhado pela autora, em que o poder e a riqueza dos privilegiados se perpetua a partir da invisibilidade e extinção dos excluídos e pelo medo dos incluídos se tornarem como os primeiros.

Mbembe (2018) define necropolítica como o poder e a capacidade de ditar quem deve viver e quem deve morrer, considerando-a como uma forma de guerra e, como em qualquer guerra, a morte do “outro” é permitida e vista como um objetivo final. Segundo Valverde (2015), o capitalismo neoliberal necessita de “corpos rentáveis”, ou seja, corpos que produzam e que consumam, do contrário, são descartados. Essa tendência macabra e excludente como uma das facetas da globalização, no caso específico das populações migrantes, acaba por torná-las, ao mesmo tempo que invisíveis e excluídas, desagradáveis e importunas. Elas figuram como se fossem uma ameaça ao *status quo* daqueles que, supostamente, merecem sua posição, pois conquistaram seu lugar no mundo e, assim, se sentem ameaçados pela presença desse “outro” invasor.

Santos (2006) sinaliza que a ideia de globalização como linear e homogênea, a qual prevalece em grande parte dos conceitos sobre o tema, é uma falácia com tendências político-ideológicas específicas, por dois principais motivos. No entendimento do autor, o primeiro motivo é a falsa ideia de que os processos globalizatórios têm um caráter determinista, homogêneo e irreversível. O segundo motivo é de cunho político-ideológico. Nele, há a ideia do desaparecimento do chamado “terceiro mundo”, localizado no sul global; essa invisibilidade ou desaparecimento do sul acaba apagando as desigualdades e injustiças marcadamente existentes ali. Nas palavras do autor, “esta falácia parece ter nenhum outro objetivo a não ser o de trivializar o negativo, consequências excludentes de uma globalização neoliberal por negá-las a centralidade analítica.” (SANTOS, 2006, p. 395) Dessa forma, o autor amplia o conceito de globalização, desarticulando a ideia de homogeneidade e aparente inocência naturalizada desse processo. Consequentemente, ele revela outros aspectos contraditórios e excludentes que envolvem relações sociais, conflitos, ganhadores e perdedores, e, por isso, ele prefere definir o termo no plural: globalizações.

Ideias pertinentes ao fenômeno da globalização, como a afirmação de liberdades individuais e o consumismo baseado no mercado, são princípios neoliberais que têm sido impostos com certa violência de dominação, os quais têm atingido todas as culturas, inclusive

as do hemisfério sul (SANTOS, 2006), como se fossem desejos globais. Além disso, o neoliberalismo globalizante aprofunda e destaca a linha abissal entre sul e norte, promovendo, com uma violência velada, a migração compulsória destes colonizados empobrecidos, que deixam seus lugares de origem, pelos mais variados motivos, mas que se fundem em uma única prioridade básica: a sobrevivência. Invariavelmente, as famílias migrantes, ao chegarem em grandes centros urbanos, buscam refúgio nas instituições sociais que possam lhes oferecer algum tipo de acolhimento. Dessa forma, a escola pública passa a cumprir um papel de acolhida, refúgio e possibilidade de (re)construção de identidade e de busca pela sobrevivência com dignidade. Apresenta-se, assim, um cenário global que expõe um fenômeno que está modificando a face da sociedade atual em muitos aspectos, dentre os quais, a educação e sua abrangência, fato que justifica a condução desta pesquisa.

No entanto, estaria a escola pública preparada para lidar com a diversidade em variadas dimensões, cumprindo esse papel de acolhimento ao diferente? Para uma instituição tradicionalmente marcada pela valorização da padronização e da homogeneidade, que busca o apagamento dos conflitos, seria bastante difícil cumprir esse papel. Creio que uma possibilidade para lidar com esse desafio seria a visualização de caminhos que considerem novas perspectivas epistemológicas baseadas em sentidos múltiplos, complexidade, heterogeneidade, além de uma percepção positiva diante dos conflitos, objetivando crescimento e transformação.

1.2 OS IMPACTOS DA MIGRAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

A diversidade e as diferenças têm sido marcas de muitas instituições na modernidade, por conta de fenômenos globalizantes e neoliberais, entre outros, como já delineado em parágrafos anteriores. Dentre estas instituições, as comunidades escolares, as quais têm lidado com a expressiva presença de crianças migrantes, tentam adaptar-se ao contexto multicultural e diverso que essa contingência traz. Passo, então, a delinear alguns aspectos dos fenômenos de migração e sua implicação nos contextos educacionais.

Entre os vários órgãos internacionais que lidam com as questões migratórias, está a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) que, anualmente, publica um documento relacionado às questões migratórias e educação, em nível mundial. Essa publicação independente é financiada por um grupo de governos, agências

multilaterais e fundações privadas, além de ser facilitada e apoiada pela própria UNESCO. No resumo do relatório publicado em 2019¹⁴ (Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019: Migração, Deslocamento e Educação: construir pontes, não muros), nota-se, entre muitos dados impactantes, alguns especialmente relevantes para este estudo. A título de exemplo, destaco o fato de que metade dos refugiados que fogem de seus países de origem tem menos de 18 anos, ou seja, estamos falando explicitamente de uma população em idade escolar.

O documento relata que esse fato levou alguns países interessados nessa questão a assinarem dois novos pactos gerais sobre migrantes e refugiados que estabelecem alguns compromissos relacionados à educação. São eles: proteger os direitos dos migrantes, evitando que entraves burocráticos como a falta de documentos, os impeçam de frequentar a escola, além de criar/flexibilizar leis de educação e migração; incluir os migrantes em sistemas nacionais comuns a todos, não segregando-os, evitando que passem muito tempo em aulas preparatórias ou que sejam separados em grupos mais lentos; responder às suas necessidades oferecendo programas de língua e outros facilitadores, como cursos alternativos acelerados e também oferecer programas de educação financeira para as famílias; reconhecer sua história passada bem como a história atual, adaptando currículos e até livros didáticos ultrapassados nessa questão, reconhecendo, inclusive, as possíveis contribuições dessa população; preparar os professores para lidar com a diversidade confrontando estereótipos e discriminação, reconhecendo possíveis traumas para encaminhamento à especialistas; aproveitar o potencial dos migrantes aceitando possíveis qualificações e habilidades não documentadas de alunos mais velhos ou dos pais; promover planos humanitários multissetores que incluam a educação.

Outros dados importantes do documento revelam ainda que, avanços na conclusão do ensino fundamental de 2010 a 2015, estagnaram em todo mundo. Além disso, na união europeia, duas vezes mais estudantes estrangeiros que nativos deixaram a escola em 2017. Sobre a educação básica, dados de 2015 indicam que estudantes com histórico de migração em países da OCDE (*Organization for Economic Co-operation and Development*) tinham 32% menos possibilidade que os nativos de adquirir habilidades básicas em leitura, matemática e ciências.

¹⁴ Para acessar o relatório completo: bit.ly/GEM2019

No Brasil, os números relacionados à educação também demonstram o aumento do movimento migratório¹⁵, sendo que o número de matrículas de alunos estrangeiros nas escolas brasileiras aumentou 112% num período de oito anos. Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), órgão vinculado ao Ministério da Educação, foram realizadas 34 mil matrículas de migrantes e refugiados em 2008, enquanto que, em 2016, esse número subiu para 73 mil alunos, sendo que a rede pública acolheu 64% desse total.

1.3 NOVAS PAISAGENS MIGRATÓRIAS NA CIDADE DE SÃO PAULO

Não existe amor em SP

Não existe amor em SP
 Um labirinto místico
 Onde os grafites gritam
 Não dá pra descrever
 Numa linda frase
 De um postal tão doce
 Cuidado com doce
 São Paulo é um buquê
 Buquês são flores mortas
 Num lindo arranjo
 Arranjo lindo feito pra você
 Não existe amor em SP
 Os bares estão cheios de almas tão vazias
 A ganância vibra, a vaidade excita
 Devolva minha vida e morra
 Afogada em seu próprio mar de fel
 Aqui ninguém vai pro céu
 Não precisa morrer pra ver Deus
 Não precisa sofrer pra saber o que é melhor pra
 você
 Encontro duas nuvens
 Em cada escombros, em cada esquina
 Me dê um gole de vida
 Não precisa morrer pra ver Deus
 Não precisa morrer pra ver Deus
 Não precisa morrer pra ver Deus
 Não precisa morrer pra ver Deus

(CRIOLO)

¹⁵ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-02/estudantes-imigrantes-aumentam-112-em-oito-anos-nas-escolas-brasileiras>



Especificamente na cidade de São Paulo, segundo a Secretaria Municipal de Educação¹⁶, o número de alunos vindos de outros países matriculados nas escolas municipais dobrou em cinco anos, passando de 2448, em 2013, para 4747, em 2017. Dados atualizados, de 2020¹⁷, dão conta de que na Rede Municipal de Educação, em São Paulo, estão matriculados um total de 7350 estudantes migrantes de aproximadamente 100 nacionalidades diferentes. (os motivos das migrações vão desde guerras e perseguições políticas até problemas socioeconômicos, como falta de oportunidade de trabalho. A maioria desse contingente é de origem boliviana; somam-se a estes, haitianos, angolanos, sírios, peruanos, dentre outras nacionalidades. Os estudantes migrantes estão distribuídos entre as treze Diretorias Regionais de Educação, sendo que, em determinadas unidades escolares de bairros específicos com alta concentração de migração, há um contingente de vinte a trinta por cento de alunos migrantes. (SÃO PAULO, 2021) O relatório *Migrantes regionales em la ciudad de San Pablo: derechos sociales y políticas públicas* (2017), elaborado pelo Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos (IPPDH) del MERCOSUR e pela *Organización Internacional para las Migraciones* (OIM)¹⁸ constata que cerca de 32% do total de migrantes internacionais registrados no Brasil se encontram na cidade de São Paulo, com maior concentração de portugueses, bolivianos, argentinos, peruanos e chilenos.

No entanto, ao mesmo tempo em que as escolas paulistas recebem tal número expressivo de migrantes, constata-se que as políticas públicas em relação a esse fenômeno, embora existentes, são insuficientes diante de tal demanda. Nesse sentido, Molinari (2016) relata que, das cinco leis educacionais brasileiras em vigência (a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1980), a Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), o plano Nacional de Educação (2014), que confirma e garante o acesso e o direito à educação para

¹⁶ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/08/1910228-onda-estrangeira-forca-adaptacao-de-escolas-da-rede-municipal-de-sp.shtml>

¹⁷ Dados atualizados são encontrados em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/nucleo-de-educacao-etnico-racial/povos-migrantes/>

¹⁸ Disponível em: <http://www.ippdh.mercosur.int/migrantes-regionales-en-la-ciudad-de-san-pablo-derechos-sociales-y-politicas-publicas/> Acesso: 06 jun. 2018.

“todos”, e a Lei de Diretrizes e Bases, que acrescenta que a diversidade de “todos” seja garantida, fazendo referência explícita à história e cultura afro-brasileira, à cultura indígena e às crianças com necessidades especiais), nenhuma delas faz menção à questão dos migrantes.

Por outro lado, algumas ações específicas relacionadas às questões de migração têm sido implementadas, em virtude das demandas contingentes. Destaco a lei municipal de migração¹⁹, de 2016, que garante, entre outras coisas, direitos sociais e acesso a serviços públicos; há também o Plano Municipal de Política para Imigrantes da Prefeitura de São Paulo²⁰, de 2020, o qual consta de projetos entre 2021 e 2024, com o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de oitenta ações que devem atender às necessidades de integração da população migrante que vive na cidade de São Paulo.

A partir de agora, passo a destacar alguns dados²¹ específicos da escola elencada como campo desta pesquisa.

1.4 O CAMPO DE PESQUISA

Os próximos itens evidenciarão o contexto de pesquisa, trazendo descrições mais detalhadas da escola em questão, tanto no aspecto físico quanto pedagógico. Busca-se, também, aproximar os sujeitos de pesquisa com alguns pormenores, como a professora e algumas crianças que foram personagens marcantes nas observações realizadas.

¹⁹ Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016/>

²⁰ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/08/14/acnur-apoia-o-lancamento-do-plano-municipal-de-politica-para-imigrantes-da-prefeitura-de-sao-paulo/>

²¹ Esses dados foram coletados em ação relacionada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da faculdade de Letras da USP, com coordenação das professoras Ana Paula M. Duboc e Lívia de Araújo D. Rodrigues (DUBOC; RODRIGUES, 2021), com a participação dos discentes: Aline Oliveira; Anne Cavagna; Bárbara de Oliveira; Isabella Vasconcelos; Larissa Barreto; Luciana Ramos; Gabryel Pires, entre 2018 e 2019.

Figura3 - Mural de escola municipal de São Paulo criado pela artista chilena Verônica Ytier



Fonte: Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

1.4.1 A escola

A escola municipal em questão, doravante denominada EMEF Vila Portugal²², situa-se em um bairro bastante populoso da região centro-leste da cidade de São Paulo, onde mora e circula um grande contingente de populações migrantes. Os bairros que compreendem essa região abrigam vários empreendimentos pertencentes ao ramo da confecção. Essas empresas/oficinas de costura empregam várias dessas famílias migrantes, muitas vezes de forma irregular e clandestina.

A unidade escolar possui 570 estudantes, do ensino fundamental I e II. Dentre eles, cerca de 30% são qualificados como migrantes ou filhos de migrantes oriundos de vários países. Desse contingente, o maior número são os bolivianos, seguido por angolanos, paraguaios, peruanos, marroquinos, sírios, bengalis, paquistaneses, chineses e colombianos²³. Vale ressaltar que, nos anos iniciais do ensino fundamental I, compreendido entre o 1º e 3º ano, a porcentagem de alunos migrantes e filhos de migrantes sobe para 50%, fato visivelmente constatado pelas características fenotípicas nas referidas salas de aula.

²² Será usado pseudônimo para referir-se ao nome da escola ao longo de todo o texto, a fim de preservar a identidade do contexto investigado.

²³ Todos os dados descritos foram atualizados segundo o Projeto Político Pedagógico da escola referente ao ano de 2021.

Em relação à estrutura física, a escola Vila de Portugal, é uma construção térrea. Ela possui os seguintes compartimentos: 10 salas de aula; 1 sala de leitura; 1 laboratório de informática; 1 sala de vídeo; 1 brinquedoteca; algumas salas subdivididas em espaços menores onde ficam a diretoria, secretaria, estoques de materiais diversos; 1 cozinha; 1 pátio coberto com uma pequena área reservada para refeitório; 1 palco para apresentações e festas; 3 quadras externas, sendo 1 coberta; 1 espaço externo com brinquedos infantis como balanço, escorregador etc.

A escola Vila Portugal mantém turmas funcionando em três períodos: matutino, das 7h às 12h, com duas turmas do 1º ao 4º ano; vespertino/integral, das 12h20 às 19h, com duas turmas do 5º ao 9º ano; noturno, com turmas de EJA²⁴, variáveis a cada semestre, das 19h às 23h. Saliento que a EJA foi instituída nessa escola em 2019, depois de anos de reivindicação para a implantação dessa modalidade, visto que grande parte dos parentes dos alunos matriculados não concluíram o ensino fundamental de 9 anos.

Destaco que o horário ampliado de algumas turmas descritas acima, tem a ver com o Programa São Paulo Integral²⁵, o qual foi implantado na escola Vila Portugal a partir de 2016 somente no 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização. Em 2017, o programa foi ampliado para o 3º ano e, em 2019, a ampliação atingiu até o 5º ano, chegando a atender 10 turmas completas. O programa foi interrompido com a paralisação das aulas presenciais por conta da pandemia de Covid-19.

Uma das ações mais evidentes e importantes do Programa São Paulo Integral, para o público da escola, é, sem dúvida, a oferta de refeições para os estudantes, como almoço no início do período, lanche no intervalo das aulas e jantar ao final das aulas, antes de irem para casa. Durante os meses de minha ida ao campo, embora a aula propriamente dita tivesse início às 12h50, várias vezes, eu chegava mais cedo, justamente para participar do momento anterior à aula. Era o momento do almoço, feito no refeitório em pequenas mesinhas dispostas no fundo do pátio. Muitas das crianças que frequentavam a sala onde eu fazia a pesquisa almoçavam ali na escola, tanto as crianças de famílias migrantes como as crianças brasileiras

²⁴ A EJA, Educação para Jovens e Adultos, atende estudantes a partir de 15 anos de idade que não concluíram o Ensino Fundamental. O curso é presencial e tem duração de 4 anos, sendo dividido em quatro fases: 1) alfabetização, equivalente ao 1º e 2º ano; 2) fase básica, equivalente ao 3º e 4º ano; 3) fase complementar, equivalente ao 6º e 7º ano; 4) fase final, equivalente ao 7º e 8º ano. Cada fase dura dois semestres e deve ter, no mínimo, 200 dias letivos.

²⁵ O Programa “São Paulo Integral” foi instituído na RME, pela [Portaria SME nº 7.464/2015](#), e ampliou o tempo de permanência na escola de cinco para sete horas. Desde a sua criação, tem a adesão facultada às escolas. Informações adicionais podem ser encontradas em: Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Integrados e da Educação Integral. Programa São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos. – São Paulo : SME / COCEU, 2016.

Na hora do lanche, a grande maioria também participava da merenda oferecida pela escola, denotando que havia, de fato, uma carência socioeconômica familiar e que essas famílias tinham a escola como um importante polo de acolhimento e de suporte para a própria sobrevivência.

Muito próximo à escola, situam-se alguns centros de acolhimento para migrantes e pessoas em situação de vulnerabilidade. Esse fato nos remete à condição socioeconômica revelada pelo censo escolar de 2018. Esses dados descrevem que, dentre a porcentagem de alunos migrantes e filhos de migrantes, 10% são oriundos desses centros de acolhida da região, sendo que 1/3 das famílias compõe o que podemos chamar de classe média baixa com acesso a alguns bens e serviços, como internet, por exemplo.

Figura4- Alunos do Ciclo de Alfabetização em fila para pegar a merenda escolar



Fonte: Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

Em um último levantamento feito pela própria escola sobre a condição social dos estudantes, deu-se conta de que as famílias com acompanhamento social, inscritas no cadastro único do município de São Paulo, saltaram de 25%, em 2020, para 50%, em 2021, por conta dos efeitos socioeconômicos da pandemia. Pelos bairros do entorno, também se percebe vários pequenos empreendimentos comerciais de migrantes, majoritariamente do setor de alimentação, servindo pratos típicos de seus países de origem. Esse setor foi duramente impactado durante o isolamento social imposto pela pandemia vivida a partir do início de 2020.

Ao interpretarmos esses dados, podemos constatar que a vulnerabilidade social é marcante nos cenários das famílias dos alunos desta escola, marcadamente entre os migrantes. Isso nos remete ao fato, já comentado no capítulo anterior, de que a migração compulsória nada tem a ver com a visão romantizada de que a globalização se refere a uma mobilidade social de interrelações de culturas, mas, sim, como ressalta Santos (2006), que o neoliberalismo globalizante só aprofunda a linha abissal entre o sul global e o norte global, expondo os povos colonizados, mais uma vez, à exclusão e invisibilização social.

Sobre as ações pedagógicas, a escola Vila Portugal mantém uma importante e inovadora proposta de trabalho desde 2018, baseada em roteiros de aprendizagem com o objetivo de incentivar um ensino mais efetivo e autônomo. Os roteiros de aprendizagem são um suporte material baseado em textos, imagens e outras linguagens, como música, cinema, obras de arte etc. Esses roteiros são elaborados pelos professores em uma perspectiva autoral e são construídos com base nos documentos oficiais para o ensino público, como o Currículo da Cidade, a Base Nacional Comum Curricular e os referenciais curriculares nacionais.

Essa proposta pedagógica tem sido aplicada apenas no ensino fundamental II, em que cada ano do ciclo possui um eixo narrativo e cada disciplina estabelece um roteiro que se encaixe dentro desse eixo. Muitos dos eixos temáticos explorados contemplam as culturas migrantes, a percepção das diferenças e o desenvolvimento de socialização dos migrantes. Muitas ações como projetos de socialização e convivência, amostras culturais, além de discussões variadas sobre temas diversos, têm sido implantadas pela direção e coordenação da escola.

Figura5 – Exemplo I de projetos temáticos do fundamental II



Fonte: Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

Figura6 – Exemplo II de projetos temáticos do fundamental II



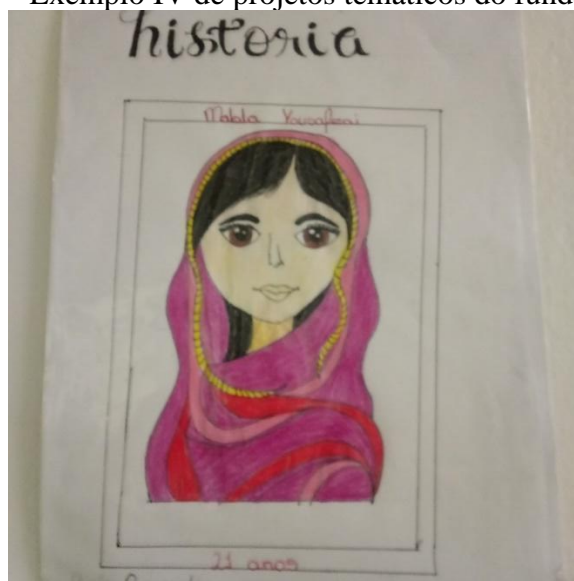
Fonte: Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

Figura7 – Exemplo III de projetos temáticos do fundamental II



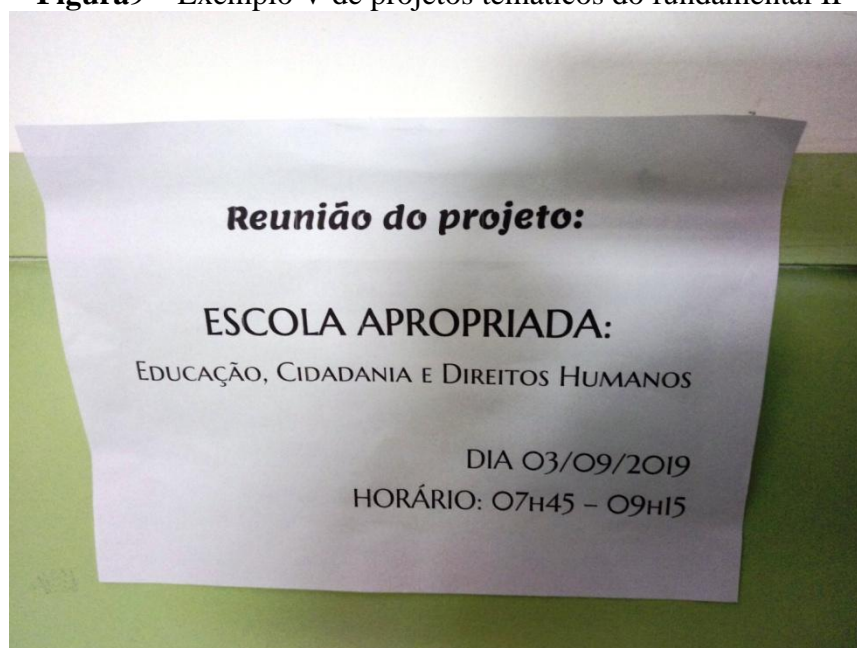
Fonte: Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

Figura8 – Exemplo IV de projetos temáticos do fundamental II



Fonte: Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

Figura9 – Exemplo V de projetos temáticos do fundamental II



Fonte: Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

Ainda, podemos notar, pelos corredores da escola, salas e demais ambientes, como parte desses projetos de recepção, convívio e socialização, cartazes e produções dos próprios estudantes em vários idiomas: português, espanhol, inglês, árabe e mais recentemente, bengali.

Figura 10 – Cartazes com vários idiomas



Fonte: Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

Diferentemente das ações do fundamental II, percebe-se, no entanto, que, para os menores, no ensino fundamental I, não há ênfase em projetos ou discussões sobre essa forte característica da escola, a saber: a grande presença de estudantes migrantes. As poucas ações ligadas ao tema são isoladas e idealizadas solitariamente por um ou outro professor, apenas na turma em que leciona. A professora da turma na qual a pesquisa de campo se desenvolveu, em entrevista informal gravada, ao ser perguntada quais ações específicas ela desenvolvia com relação aos imigrantes, declarou que se sentia muito solitária ao tentar desenvolver qualquer projeto sobre essa temática, pois não encontrava eco em suas parceiras docentes.

Creio que essa postura possa ser reflexo de um pensamento comum, mesmo entre os educadores, formatado pela visão grafocentrada da escola e da sociedade em geral, que acredita que habilidades de leitura e escrita são prévias a qualquer ação de interpretação e reflexão. Dessa forma, sob essa crença enviesada, acredita-se que crianças pequenas, pessoas não alfabetizadas, não têm condições de refletir criticamente sobre a realidade. Essa é uma falácia ideológica que exclui e segmenta muitas minorias. Harwood (2008), entre outros autores, apresenta em seus estudos que crianças pequenas não são apenas capazes de refletir criticamente sobre assuntos de seu contexto, como também de agir sobre ele de forma protagonista e transformadora.

Além dos variados projetos e das peculiaridades das propostas pedagógicas, como os roteiros de aprendizagem, esta unidade escolar destaca-se, ainda, pela grande receptividade por parte da direção e coordenação, ao grande número de pesquisadores da educação, de todos

os níveis e com variados objetivos de estudo, além de integrar variadas parcerias produtivas e transformadoras. Dentre estas, destacam-se as parcerias com:

- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IF-SP), através do cursinho preparatório para ingresso no ensino médio, destinado aos alunos de 8º e 9º anos;
- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), através do Programa de Formação de Educadores para os professores da escola, e do Projeto de Estágio destinado aos estudantes dos cursos de licenciatura da FEUSP;
- Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), compreende ações que se relacionam a uma pauta global de educação com temas anuais voltados para cidadania global, sustentabilidade, mudanças climáticas, migração e refúgio;
- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), tem como objetivo coordenar, produzir material didático bem como ministrar as aulas do Projeto Português para Estrangeiros; este projeto conta com professores e pesquisadores voluntários;
- Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO)²⁶, esta parceria foi consolidada em 2020 com o objetivo de certificar o Projeto Português para Estrangeiros.

É importante ressaltar que, dentre as ações mencionadas, salienta-se o curso de português para migrantes que funciona no horário noturno. Atualmente, ele atende cerca de 140 estudantes de variadas nacionalidades. Entre os frequentadores do curso, estão muitos pais e familiares dos estudantes da própria escola que necessitam da aprendizagem do idioma principalmente para inclusão social e profissional.

O Projeto Portas Abertas²⁷, que acontece na escola desde 2017, teve, no seu início, o apoio da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e da Secretaria Municipal de Educação (SME). Contudo, com a mudança de governo em 2017, sem o apoio federal, a prefeitura acabou por diminuir grandemente a verba destinada para o projeto, o que

²⁶A Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) é um organismo internacional, autônomo e de natureza intergovernamental. Ela foi fundada em 1957 pelos Estados Latino-Americanos que acolheram uma recomendação da XI Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Informações disponíveis em: <http://flacso.org.br/>

²⁷ Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/nucleo-de-educacao-etnico-racial/projeto-portas-abertas-portugues-para-imigrantes/>

ocasionou uma demanda insustentável de continuidade, pela baixa remuneração e a carga de trabalho excessiva. Nesse período o projeto teve continuidade apenas com pessoal voluntário, tanto para coordenar quanto para ministrar as aulas.

Passo a detalhar algumas características das turmas acompanhadas durante minhas visitas ao campo de pesquisa, bem como descrevo alguns dos sujeitos de pesquisa que foram protagonistas nos excertos elencados para análise (capítulo 3).

1.4.2 A professora alfabetizadora

Conforme já descrito no quadro de instrumentos de pesquisa na parte dedicada à metodologia da tese, acompanhei uma turma de alfabetização em dois períodos distintos: 2º ano B, no segundo semestre de 2019, e 2º ano B, no primeiro semestre de 2020. Em ambos os períodos, a professora alfabetizadora era a mesma, professora Rosa.²⁸

Em relação à formação acadêmica, a professora Rosa relatou que não teve a oportunidade de estudar quando jovem, pois tinha que trabalhar como diarista e não lhe sobrava tempo. Em fase mais madura, no entanto, conseguiu ir atrás dos seus sonhos e terminou seu ensino básico na EJA, depois fez o curso de magistério, ainda oferecido à época e, finalmente, terminou seus estudos em nível superior fazendo o curso de Pedagogia. A professora relatou ainda que sempre trabalhou em escola pública. Desde 2011, tem sido professora alfabetizadora. Ingressou na escola Vila Portugal em 2009, como ajudante de sala e, em dois anos, aceitou o desafio de alfabetizar.

Sobre sua atualização em novas teorias e metodologias, ela disse estar sempre pronta a participar dos cursos de formação docente propostos pela escola. Ela conta ainda que todo o planejamento é realizado em conjunto com os outros docentes e com os coordenadores, tendo como base o PPP da escola, o qual é revisto a cada início de ano letivo. A respeito dos materiais didáticos utilizados em suas aulas, ela relatou que sempre usou várias fontes; desde o livro didático fornecido pela SME, outros livros que ela escolhe, bem como materiais com atividades²⁹ que ela pesquisa na internet, os quais julga apropriado para sua turma.

Quando questionada a respeito dos alunos migrantes, comentou que, nesta escola, ela sempre teve grupos com grande número de crianças estrangeiras e que, a cada ano, esse grupo aumenta. Comentou também que é sempre um grande desafio lidar com eles, devido à

²⁸Para todos os sujeitos de pesquisa são utilizados pseudônimos, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

²⁹ Exemplos de algumas atividades relacionadas à linguagem estão dispostas no Apêndice 5 (atividades 2, 3, 4 e 5).

barreira linguística; disse que já tentou fazer algum projeto para este grupo específico, mas nunca conseguiu aderência de seus pares docentes, pois a maioria dos professores diz ter muita carga de trabalho específico com a alfabetização e que não sobra tempo para outras atividades, fato que ela concorda. A professora Rosa reconhece que a escola faz um trabalho rico e diferenciado com os estudantes migrantes do fundamental II, mas que essa não é a realidade em relação aos alunos do fundamental I, especialmente nas turmas de alfabetização.

1.4.3 As turmas acompanhadas

Cheguei como pesquisadora na escola Vila Portugal em agosto de 2019. Minhas primeiras visitas foram destinadas a apresentação do meu projeto de pesquisa para os gestores, o reconhecimento da escola e a escolha da turma e do professor que eu acompanharia. Essa indicação foi feita pelo coordenador da escola, dizendo que ele havia escolhido a melhor professora alfabetizadora da escola: a professora Rosa. No segundo semestre de 2019, portanto, tive a oportunidade de acompanhar o 2º ano B, todas as sextas-feiras, durante todo o período de 20 de setembro até 6 de dezembro. A turma tinha um total de 28 alunos, com cerca de 30% de alunos migrantes ou filho de migrantes; fato visível devido aos traços fenotípicos marcantes das crianças. A turma foi acompanhada tanto dentro da sala de aula, durante a realização das variadas atividades, bem como durante os períodos de intervalo, no parque de brinquedos e no pátio, no refeitório, durante o almoço e na quadra, em algumas aulas de educação física; em duas oportunidades, estive com eles na sala de leitura.

No ano seguinte, primeiro semestre de 2020, acompanhei o 2º ano B, agora com novas crianças também em todas as sextas-feiras, de 14 de fevereiro até 06 de março. A turma tinha um total de 26 estudantes, com, aproximadamente, 30% de alunos migrantes e filhos de migrantes como no ano anterior. Na segunda semana de março, as aulas presenciais foram suspensas devido à pandemia de covid-19. Durante esse curto espaço de tempo, pude acompanhar a turma da mesma forma que no semestre anterior, tanto nas atividades dentro de sala quanto nas externas.

1.4.4 As crianças

Desde a minha proposta de pesquisa, o meu objeto de estudo, a saber: alfabetização em uma perspectiva de educação linguística em um contexto multilíngue, não havia a intenção de focar em sujeitos específicos, mas, sim, perceber as relações languageiras desse

contexto, em suas relações de comunicação. Assim, no desenrolar das idas ao campo, alguns protagonistas foram emergindo, evidenciando performances que acabaram por compor um tecido profícuo, que, muitas vezes, me remetia às teorias revistas e, outras vezes não; ora surpreendendo com fatos instigantes, ora ratificando hipóteses anteriores.

Sem dúvida, uma das mais importantes “surpresas” foi a questão do corpo “o qual se evidenciou e se impôs como um marco na pesquisa. Dessa forma, selecionei apenas alguns dos protagonistas das narrativas usadas como fonte para as análises de dados (capítulo 3) para serem brevemente descritos nesta seção.

Adirah, de nove anos, era migrante de Bangladesh. Era uma menina bastante sociável, que mesmo sem falar nem entender português, conseguia se relacionar com seu grupinho de amigas. Tinha uma irmã mais nova, de 7 anos, que estudava na sala ao lado, no primeiro ano. Nos intervalos, sempre se juntava à irmã, que era muito tímida, para ajudá-la com o lanche e na integração com os demais. Adirah gostava muito de conversar sobre Alá e coisas relacionadas à religião islâmica. Contou-me sentir falta de sua casa em *Bangla*, como ela chamava seu país, mas me disse que “*lá tem muita gente, Brasil, pouca gente... aqui bom...*” Provavelmente era alfabetizada em bengali e, em pouco tempo, começou a usar expressões maiores oralmente e logo iniciou a leitura de pequenos textos.

Ravi, de 8 anos, era migrante recém-chegado de Bangladesh. Não falava nem entendia português, mas tinha uma postura corporal muito significativa, que o ajudava muito em sua comunicação. Era uma criança extremamente esperta e tinha dificuldade de se manter sentado quieto em seu lugar durante as atividades. Usava o corpo constantemente com muita energia, correndo e se jogando no chão, dessa forma atraindo atenção para si. Relatou que tinha dois irmãos mais velhos que estudavam na escola pela manhã. Contou-me também que, em casa, tinha uma irmã bebê que ainda não falava. Gostava muito de cantar e recitar frases em bengali, orações para Alá e versos de histórias.

Amanda, que acabara de completar 8 anos, era brasileira e já estava alfabetizada, conseguindo ler os enunciados das atividades sem a ajuda da professora. Tinha amizade com vários grupos diferentes da sala, não se fixando apenas com as mesmas amiguinhas, como a maioria das meninas. Era muito comunicativa e gostava de participar das aulas sempre respondendo às perguntas da professora antes que a maioria. Era uma ajudante especial para o Ravi, comunicando-se com ele de forma inusitada, pois falava com ele uma espécie de “portunhol”, acrescentando algumas palavras em inglês, como “*yes*”, “*not*”, além de muitos gestos, “caras e bocas”.

Joel de 8 anos, migrante boliviano, que, segundo a professora, já residia no Brasil há alguns anos. Era bastante tímido e muito dedicado na realização das atividades propostas pela professora. Em geral, ele interagiu pouco com os demais alunos, mas com sua dupla de trabalho, uma menina também boliviana, muitas vezes falava em espanhol. Quando falava em português, evidenciava um sotaque espanhol. Sua alfabetização em português era quase plena, apenas com algumas trocas sonoras de fonemas como p/b ou f/v.

Figura 11 - Crianças brincando com a professora



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Após o detalhamento do contexto de pesquisa através dos dados elencados acima, dois fatos já me parecem merecedores de destaque. O primeiro refere-se à inegável congruência entre migração e desigualdade social, o que demanda ações públicas e educacionais que deem conta dos desafios que essa realidade impõe. O segundo, já comentado em parágrafos anteriores, refere-se ao fato de que, apesar da escola Vila Portugal manter um alto engajamento com ações educacionais relevantes relacionadas à população migrante que recebe, evidencia-se uma lacuna bastante significativa em relação à faixa etária infantil, estudantes do ciclo básico, desse público migrante.

Sobre o primeiro fato destacado acima, reitero a percepção de que os fenômenos de globalização e neoliberalismo aprofundam e alargam as desigualdades, provocando mobilidade intensa e indiscriminada de populações pela busca de sobrevivência, melhor qualidade de vida e dignidade. A intensa mobilidade que promove os deslocamentos físicos dos corpos migrantes, além dos artefatos culturais que estes corpos carregam, promove também o contato com a diversidade dos diferentes. Nesse sentido, Vertovec (2007) assinala a emergente difusão das migrações ocorridas desde a década de 90 como um fenômeno sociocultural denominado superdiversidade, que trouxe uma diversificação da diversidade,

não apenas em termos de etnia e países de origem, como também outras variáveis significativas como línguas, religiões, gênero, idade. Na escola elencada para pesquisa, o fenômeno da superdiversidade encontra-se em evidência, posto que, grande parte dos estudantes, são migrantes, como já apontado anteriormente neste estudo. Embora esses estudantes sejam de variadas origens étnicas e vindos de famílias com diferentes propósitos de estabelecimento no Brasil, em sua maioria são sul-americanos, em busca de trabalho e melhores condições de vida.

Há que se destacar, portanto, que grande parte destes migrantes, estudantes das escolas paulistas, tem um histórico de colonização bastante próximo, que se intersectam aos motivos pelos quais migraram buscando refúgio contra a fome, mobilidade social, busca de melhores condições de sobrevivência. Essas populações já são marginalizadas em seus lugares de origem, e por sua vez, seus países, são considerados periféricos, numa visão eurocêntrica de desenvolvimento e contingência de importância e reconhecimento, como ressalta a teoria da hùbris do ponto zero, segundo Castro-Gómez (2005). Esse conceito, de acordo com o referido autor, tem a ver com um tipo de modelo epistêmico gerado pela ciência moderna ocidental que se construiu a partir da negação de toda e qualquer subjetividade na produção do conhecimento, supondo, assim, neutralidade e universalidade. Mignolo (2018) ressalta que, sob essa perspectiva de universalidade, outras visões de mundo, outros possíveis conhecimentos e epistemologias são negados e invisibilizados, acentuando que o único conhecimento válido, de acordo com a visão de ciência da modernidade, localiza-se só no eixo eurocêntrico.

Assim, creio que pensar uma educação linguística outra, que seja afeita à crítica e à diferença, possa dar corpo a uma prática escolar. Esta, por sua vez, vem a ser fundamentada na possibilidade local de produção de sentidos múltiplos e baseada na diversidade de interpretações. Entendo que essa seria uma forma de decolonizar a educação pública nesse contexto em que vários corpos se encontram e, por meio deles, várias línguas, culturas e jeitos de viver diferentes têm oportunidade de se conectar.

O ensino das linguagens, em numa perspectiva de educação linguística, especificamente em um espaço plural onde haja alunos de línguas e culturas diferentes, pode ajudar a construir possibilidades de ação para o desenvolvimento de um processo de emancipação do sujeito e de formação do cidadão crítico. Sobre essa questão formativa da educação em um espaço plural, Santos (1996) defende que os espaços desestabilizadores dos conflitos podem gerar um projeto de educação para a emancipação e o inconformismo. O

autor destaca ainda que imagens radicais e conflituosas do passado podem, potencialmente, gerar rebeldia e indignação e, assim, transformação.

As ideias neoliberais globalizadas que querem instituir a falácia de um mundo sem fronteiras, mais próximo e diverso, e que, muitas vezes, são usadas como fundamentos para uma educação linguística reprodutivista, são também as bases que nos impelem a buscar alternativas para uma nova visão educacional que priorize a crítica e a transformação. Desse modo, uma educação linguística, movida pelo inconformismo e pela rebeldia emancipadora, sob a perspectiva das teorias dos letramentos críticos, em uma visão decolonial de educação, pode colaborar para o desafio de proporcionar acesso a relações interpessoais e culturais diversificadas e sofisticadas, mais humanizadas e solidárias que preparem os sujeitos para se engajarem de forma ativa, crítica e transformadora nesses atuais contextos de pluralidade.

Creio que o contexto alvo desta pesquisa, a saber: uma escola pública da cidade de São Paulo, de ensino fundamental I com grande contingente de alunos migrantes, seja altamente favorável para a aplicação dessas concepções de língua “desconstruída” sob a perspectiva do letramento crítico objetivando uma educação formadora através das linguagens. Em um ambiente escolar heterogêneo onde existem alunos de várias etnias, culturas e idiomas diferentes, certamente haverá a possibilidade de se criar e recriar o jogo linguístico da produção de sentidos. Através dessa dinâmica dialógica, espera-se ser possível tornar esse espaço escolar de fato inclusivo, onde haja formação crítica dos alunos e a possibilidade de transformação social.

CAPÍTULO 2

LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS, EPISTEMOLÓGICOS E POLÍTICOS

Without strategies of disinvention, most discussion of human rights, mother tongue education, code switching, or language rights reproduce the same concept of language that underlies mainstream linguistic thought.

(ALASTAIR PENNYCOOK)

Neste capítulo, proponho uma reflexão sobre alguns conceitos importantes, tais como: conhecimento e produção de sentidos, sujeito e identidade, língua/linguagem, com ênfase para a perspectiva teórica do letramento crítico, com vistas a possibilitar uma educação linguística formadora para alunos de ensino básico do Ensino Fundamental I. Tendo a linguagem papel tão relevante na constituição do sujeito e de seus corpos, como apartar das questões de alfabetização o próprio conceito de linguagem, que subjaz a qualquer prática dessa fase, sob a perspectiva de uma educação linguística, que pretenda ser formadora? Assim, creio ser pertinente uma reflexão sobre como os conceitos de linguagem, ao se modificarem nos contextos sócio-históricos, produziram impacto sobre a alfabetização e suas práticas.

Com este propósito, alguns contextos sócio-históricos serão evidenciados, a partir das teorias estruturalistas, que, segundo Canagarajah (2017), motivou os linguistas a entenderem a linguagem como sendo autodefinida, organizada, fechada em sua própria estrutura, separando-a de espaços contextuais como história, geografia, política, cultura e sociedade. Mas é justamente nesses espaços que se abrem as possibilidades de construção de multiplicidade de sentidos. Corroborando essa mesma ideia de exclusão política, histórica e social da visão estruturalista de língua, Pennycook (2004) expande essa reflexão ao afirmar que a rejeição de valores externos à língua em sua constituição é uma construção cultural colonialista.

Assim, como usar essa concepção a tal ponto enviesada quando se objetiva transformação e justiça social através de uma educação linguística plural, visando à formação de um sujeito crítico e atuante em seu meio social, mesmo que esse sujeito seja uma criança da educação básica? A mudança paradigmática no campo da linguagem, em que uma visão monolítica, estanque e universal de língua é posta em debate por uma perspectiva afeita à

heterogeneidade e performatividade linguísticas ecoa, em particular, nos estudos sobre letramento(s), como discuto na seção subsequente.

2.1 ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO: TENSÕES EPISTEMOLÓGICAS

Há uma farta discussão sobre as concepções de linguagem e suas implicações para o ensino de língua, tanto nos meios acadêmicos quanto educacionais, pois essas concepções acabam por definir caminhos pedagógicos e metodológicos assumidos pelos educadores. Vale lembrar que, a cada concepção de língua subjaz uma visão filosófica específica, uma visão de mundo e de produção de sentidos. No entanto, o que se percebe nos meios alfabetizadores é que os estudos relacionados à linguística e suas teorias básicas em direção a uma compreensão mais holística da língua, por vezes, são preteridos pelo desejo de uma suposta simplificação, enfatizando questões supostamente mais práticas, relacionadas a metodologias ou práticas sistematizadas.

Como já comentado, nenhuma ideia ou prerrogativa educacional está suspensa, ou seja, em um vácuo histórico. Assim, passarei a pincelar alguns fatos do contexto social e histórico em um espaço temporal que se relaciona com o recorte já destacado, a saber: o nascimento do capitalismo que teve como marco inicial as mudanças que a revolução industrial trouxe. Junto com a corrente filosófica do iluminismo, influenciado pelos ideais de que o homem é o ator central de seus atos por meio de sua razão, surge o liberalismo, no século XVII, nas vertentes política e econômica. O liberalismo promove a liberdade do indivíduo dando-lhe autonomia para suas decisões pessoais sem que precisem de regulação do Estado. A ideia de Estado mínimo é uma importante característica desse período.

Desde o Renascimento, em termos de ideias filosóficas, o movimento humanista já estava presente nesse quadro, embasando as premissas liberais ao afirmar a supremacia do indivíduo em relação à coletividade e sua liberdade confirmada por sua racionalidade. No entanto, ao final da guerra na Europa, após atrocidades e extermínios praticados pelos nazistas, surge certa desconfiança de valores como a racionalidade, a liberdade e a individualidade, valores tão apregoados pelo Humanismo.

Assim, com a necessidade de buscar um contraponto ao racionalismo, à centralidade do indivíduo, acontece uma grande ênfase na interconectividade, passando-se a ver o indivíduo inseparável da coletividade, em que a diferença passa a ser valorizada como algo que une e, portanto, não pode ser eliminada. A corrente anti-humanista, a fim de enfatizar o indivíduo como inseparável do coletivo foca-se nas diferenças, que passam a ser

convencionalizadas e se fixam como norma. Dessa forma, surge a estrutura social e o estruturalismo se fixa como movimento anti-humanista.

Na Linguística, como um marco dessa virada, Ferdinand Saussure, em 1916, por meio de sua concepção de língua, acabou por compactuar com as premissas estruturalistas. Sua teoria apontava para as diferenças na formação da estrutura da língua: significante/significado, langue/parole, sincronia/diacronia. A base da estrutura eram as diferenças, não a essência. Nesse sentido, ao concentrar-se na constituição interna dos sinais, ao invés da sua relação com os objetos reais do mundo, Saussure previu uma estrutura da linguagem como algo que podia ser analisado e estudado. Essas ideias, concebidas originalmente na Linguística, passaram a fazer parte de um jeito de pensar, formatando métodos de análise especialmente nas áreas das humanidades.

Soares (2017), ao relatar os caminhos da história do ensino de língua portuguesa, descreve que, por um longo período, até meados do século XVIII, tanto no Brasil como em Portugal, a perspectiva gramatical, fundamentada na estrutura da língua, manteve-se como prerrogativa única. Nessa fase, a alfabetização era restrita à primeira fase do ensino de língua portuguesa, que posteriormente se concentrava no latim e em sua gramática. No Brasil, só em 1759, com a reforma Pombalina, é que se definiu o ensino da língua portuguesa em lugar do latim, mas o ensino da gramática da língua manteve-se e cristalizou-se, confirmando, assim, uma concepção estruturalista da língua.

A prática convencional do ensino de língua que estabelece o conceito de linguagem como expressão do pensamento permaneceu por muito tempo vigente, sendo reforçada ou corroborada pela concepção estruturalista de língua no surgimento da Linguística como ciência. Logo, esta deveria ser realizada da forma mais completa e correta, usando a chamada norma culta para que fosse compreendida e aceita. Como a escolarização existia predominantemente para a burguesia, essas práticas se adequavam a essa clientela que já tinha acesso a esse dialeto de prestígio, devido à sua camada social.

Embora as camadas populares já reivindicassem o direito pela escolarização há algumas décadas, só a partir de 1960 é que essa conquista de fato aconteceu, o que nos leva a pensar que a língua portuguesa operou como uma língua “estrangeira” a essa população na medida em que os conteúdos linguísticos usualmente ensinados eram alheios às práticas de letramento não escolares desse sujeitos Soares (2017) destaca que essa mudança do público escolar para as camadas populares nunca esteve, na verdade, justificada e explicitada nas novas leis curriculares, mas, sim, visando uma instrumentalização da escola para que servisse ao novo momento político-social implantado com a ditadura militar.

Respalhando-se em Soares (2002), Pietri (2008; 2010) destaca que a suposta democratização do ensino com a popularização da escola para as classes mais baixas da população tinha suas bases em um projeto desenvolvimentista, através da expansão industrial e do próprio capitalismo. A qualificação para o trabalho passou a ser objetivo de ensino previsto por leis que modificaram currículos, implementando um caráter fundamentalmente instrumental. Nessa fase, o ensino de língua portuguesa passa a ser denominado de Comunicação e Expressão, tendo suas premissas conceituais na teoria da comunicação³⁰, a qual preconizava os estudos linguísticos da época. Nas palavras de Pietri (2010, p. 74), “o objetivo do ensino assumiu então um caráter pragmático e utilitarista: o desenvolvimento do uso da língua. O aluno passou a ser visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas do verbal.”

Assim, a concepção de língua como ferramenta para a comunicação baseava-se em técnicas para aprimorar habilidades de redação e de interpretação leitora com exercícios estruturais e treinamento para desenvolver habilidades específicas. Esta concepção de língua esteve presente durante a década de 70 até os primeiros anos da década de 80, quando as vertentes psicogenéticas e psicolinguísticas começaram a questionar essa perspectiva instrumental de ensino de língua. Vale ressaltar que tanto a concepção de língua como expressão do pensamento como aquela que a via enquanto ferramenta comunicativa têm o estruturalismo como base teórica, ou seja, o sistema da língua são as bases fixas sobre as quais se fundamentam o ensino e a aprendizagem da linguagem.

Com a recepção das teorias linguísticas do filósofo russo Mikhail Bakhtin, baseadas nas interações sociais bem como na evolução dos estudos linguísticos, o estruturalismo começou a ser questionado e um novo conceito de linguagem emerge como possibilidade. Estudos da Linguística Textual, Análise do Discurso, Sociolinguística e da Linguística Aplicada fomentam uma nova visão da linguagem, que extrapola seu conceito para além da materialidade estrutural. Nesse sentido, passa-se a considerar as suas manifestações sociais, seja em língua escrita ou falada, dentro de um processo de interação.

³⁰A teoria da comunicação, concebida pelo linguista russo Roman Jakobson (1896-1982), apresenta os fatores constitutivos da comunicação como sendo os seguintes elementos: remetente (codificador); mensagem; destinatário (decodificador); contexto (ao qual se faz referência durante o ato comunicativo); código (que deve ser reconhecido tanto pelo remetente quanto pelo destinatário); contato ou canal (canal físico através do qual se estabelece a comunicação). Segundo o teórico, cada um desses elementos, quando em destaque no ato comunicativo, evoca uma função da linguagem, com características e objetivos específicos: remetente – função emotiva; destinatário – função conativa; contexto – função referencial; canal – função fática; código – função metalinguística; mensagem – função poética. (nota dispensável, há múltiplas teorias da comunicação no período).

Sob a perspectiva de interatividade, de relações localizadas em um determinado espaço histórico, social e ideológico, é que a linguagem é construída e, ao mesmo tempo, constrói os significados subjacentes a essa relação. Nessa concepção, a própria linguagem é o lugar onde se constituem as relações sociais, onde se concretizam os discursos dos sujeitos. Desse modo, o contexto social e histórico em que o ato comunicativo ocorre passa a ser parte integrante dessa interação, produzindo e reproduzindo sentidos.

Assim, a concepção de linguagem como prática social se contrapõe ao conceito de que a língua é a expressão do pensamento e extrapola o conceito de ferramenta para transmissão de informações. A ideia de não fixidez da norma predispõe o sujeito, usuário da língua, a “descongelar” a estrutura enquanto norma fixa para, assim, entrar em um “jogo” constante e mutável que favorecerá tanto sua agência quanto a construção de sentidos.

Sob lentes estruturalistas, por um lado, o foco se encontra na língua como substância, em uma hierarquização de cima pra baixo: sistema, estrutura/regras, correção, entendimento. Por outro lado, sob lentes pós-estruturalistas, fazendo o percurso inverso, de baixo para cima, temos: os sujeitos, usuários da língua localizados sócio historicamente, uma língua emergente (sem substância) onde os sentidos emergirão a partir de uma interação por eles construída. Sendo essa terceira concepção de linguagem como prática social de caráter explicitamente pós-estruturalista, creio que vale a pena adensar esse tema, contrapondo os conceitos que subjazem a cada um desses vieses.

Estruturalistas e pós-estruturalistas entendem linguagem e cultura como sistemas simbólicos que consideram a realidade como construção social e subjetiva. No entanto, Hall (2000) destaca uma importante característica que diferencia a perspectiva estruturalista da pós-estruturalista: a centralidade do sujeito. O autor seleciona cinco principais momentos que contribuíram para o descentramento do sujeito. O primeiro descentramento refere-se às tradições do pensamento marxista, em que os homens fazem suas ações segundo o berço social que lhes foi dado, ou seja, a centralidade das ações está no ser social. O segundo descentramento está relacionado com as teorias psicanalíticas freudianas do inconsciente, que rompem com a ideia do sujeito cartesiano centrado na sua racionalidade, o sujeito do “penso, logo, existo;”.

O terceiro descentramento diz respeito à teoria de Saussure, que prevê que o significado está nas relações de similaridade e diferença entre as palavras no interior do código da língua, ou seja, os sujeitos não são os autores das afirmações que fazem ou dos significados que possam ser produzidos a partir do que expressaram. O quarto descentramento tem seu foco no pensamento de Foucault, que destaca um novo tipo de poder, que ele

denomina “poder disciplinar”. Tal poder regula e vigia o sujeito a fim de que ele possa ser tratado como um sujeito dócil.

O quinto descentramento concerne o impacto do movimento feminista que emerge tanto em uma crítica teórica quanto em um movimento social que traz à tona questões da subjetividade para além das questões das diferenças sexuais e de gênero. Percebe-se, assim, que variadas teorias e acontecimentos redirecionaram o pensamento estruturalista ligado às diferenças, o qual havia sido “engolido” pela ideia da estrutura como norma fixa. No Pós-estruturalismo, volta-se a questionar a existência de uma pedra fundamental onde essa estrutura se constrói, mostrando que, na verdade, esse ponto fixo e central não existe.

Derrida (2002), importante teórico pós-estruturalista, questiona o conceito de estrutura como tendo um centro de origem fixa, neutra e reduzida. Segundo o autor, esse centro não teria apenas uma característica redutora, mas também limitadora. Em suas palavras:

A função desse centro não era apenas orientar; equilibrar e organizar a estrutura – não se pode, de fato, conceber uma estrutura desorganizada – mas, acima de tudo, garantir que o princípio organizador da estrutura limite o que poderíamos chamar de livre jogo da estrutura³¹. (DERRIDA, 2002, p. 1)

Ainda segundo Derrida (2002), a ciência ocidental é fixada na ideia de estrutura. O autor não nega a existência de centralidade, mas critica a estruturalidade da estrutura. Ele pensa a ideia de estrutura como um verbo no gerúndio, ou seja, representando algo em processo e não como um substantivo, que representa uma estrutura congelada. Segundo o autor, o objetivo da “substantivação” da estrutura é limitar o jogo, *freeplay*, e, com isso, acaba-se perdendo a noção dialógica da construção do centro, do fundamento, da verdade. Em suas palavras, “O conceito de estrutura centrada é, de fato, o conceito de um jogo livre baseado em um fundamento fundamental, um jogo livre que se constitui sobre uma imobilidade fundamental e uma certeza tranquilizadora, ela própria fora do alcance do jogo livre.”³²(DERRIDA, 2002, p. 224)

Vattimo (2009), outro importante filósofo pós-estruturalista, retoma o conceito de nihilismo negativo de Nietzsche – “Deus está morto” e “o mundo real se tornou uma fábula” –

³¹No original: “The function of this center was not only to orient; balance and organize the structure – one cannot in fact conceive of an unorganized structure – but above all to make sure that the organizing principle of the structure would limit what we might call the freeplay of the structure.”

³²No original: “The concept of centered structure is in fact the concept of a freeplay based on a fundamental ground, a freeplay which is constituted upon a fundamental immobility and a reassuring certitude, which is itself beyond the reach of the freeplay.”

na perspectiva histórica da filosofia ocidental, portanto, sócio historicamente situada. Isso o substitui pelo niilismo positivo, *acomplished nihilism*, pensado através da hermenêutica e que objetiva a reconstrução da racionalidade. Sob a luz dessa proposição filosófica, situada dentro de um espectro cultural ocidental, presume-se que até ideais de universalidade são interpretados a partir de um ponto de vista. Assim, niilismo se torna hermenêutica quando se percebe que algo é universal somente quando passa pelo diálogo, concordância ou solidariedade, a caridade no sentido cristão. Conforme Vattimo (2009, p. 1), “a verdade nasce do acordo e do acordo, e não vice-versa, que só chegaremos a um acordo quando todos tivermos descoberto o mesmo objetivo verdadeiro.”³³

Na visão de Vattimo (2009), uma hermenêutica niilista é justamente o que nos torna livres do fundamento e nos coloca com possibilidades de uma força emancipatória que pode nos permitir renovar ideais de igualdade e liberdade. Ao retomar o conceito de hermenêutica, o mesmo autor o faz rejeitando a interpretação metafísica que se fundamenta em centros fixos, certezas inegáveis, prevista por um mundo físico independente de qualquer interpretação, sem se levar em conta que mundo é esse, ou na perspectiva de quem. O autor assevera ainda que, na hermenêutica niilista, tudo é interpretado sem centros, fundamentos ou certezas, pois essa visão não aceita apenas a existência de um mundo real, mas de uma multiplicidade de mundos. A hermenêutica pós-estruturalista, ao rejeitar a metafísica, valoriza as condições sócio-históricas das interpretações, tornando-as variáveis, mutáveis e “fracas” (VATTIMO, 2016, p. 185).

Partindo dessa concepção hermenêutica, a pluralidade e a heterogeneidade são vistas como fundantes. Dito de outra forma, homogeneizar seria impor uma correspondência fiel a um único mundo existente. Essa hermenêutica rejeita não só essa correspondência unívoca, como também pressupõe o conflito como característica intrínseca da composição da realidade. Ressalta-se que a hermenêutica niilista, ao rejeitar a teoria da correspondência, não nega a existência da realidade, mas remete-nos à multiplicidade de mundos e à genealogia do intérprete. Vale destacar que o conceito de genealogia aqui não é a busca de uma origem fixa e imutável, mas a busca de interpretações anteriores, ascendentes e suas condições interpretativas.

Embora nos meios acadêmicos e na maioria dos documentos relacionados ao ensino das linguagens a concepção de língua como prática social em uma visão pós-estruturalista

³³ No original: “truth is born in agreement and from agreement, and not vice-versa, that we will reach agreement only when we have all discovered the same objective true”.

seja um consenso, na prática escolar, incluindo a fase de alfabetização e letramento, percebe-se ainda uma tendência mais conservadora que parece temer desarraigar-se completamente da fixidez da estrutura e dos fundamentos gramaticais, como se somente essas estruturas pudessem garantir uma aprendizagem considerada satisfatória. Tal tendência pode ser comprovada, por exemplo, na persistência exaustiva da prática de não admitir que a escola se abra para outras variedades linguísticas que não seja a da língua “padrão”, tanto no ensino de língua materna, estrangeira ou mesmo na literatura, dando primazia aos cânones literários. Outra evidência dessa *performance* conservadora, pautada na gramática normativa e sua estrutura fixa, reside na noção de erro, associado a tudo aquilo que foge às normas gramaticais, sempre valorizando a variedade padrão eleita como modelo correto.

Até mesmo aquela concepção primeira de língua como expressão do pensamento é o que permeia e garante o preconceito em relação aos analfabetos ou aqueles que “não falam bem”, sugerindo que estes, por não usarem a modalidade padrão, escrita ou falada, não sabem pensar. Assim, percebe-se que os conceitos de linguagem sobre o qual se fundamentam as práticas de ensino têm real impacto em uma educação linguística que se pretenda crítica, inclusiva e plural. Quando se pretende transformação e justiça social através de uma educação linguística plural, visando à formação de um sujeito crítico e atuante em seu meio social, mesmo que esse sujeito seja uma criança da educação básica, certamente não alcançará seus objetivos se essa concepção estiver descolada da vida política dos sujeitos.

2.2 ECOS DA TENSÃO EM POLÍTICAS E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca.

(PAULO FREIRE)

Após algumas considerações históricas, filosóficas e epistemológicas que desenharam os paradigmas conceituais ocidentais que permearam/permeiam o conceito de língua/linguagem e, conseqüentemente, o de alfabetização, proponho, nesta seção, sem a intenção de realizar uma descrição histórica abrangente, analisar alguns fatos relacionados às

políticas públicas de alfabetização no Brasil, em um recorte temporal que vai da década de 80 até a atualidade. Para as políticas apontadas nas décadas mais antigas, manteve uma revisão mais descritiva e sucinta, priorizando espaço, e uma análise mais crítica para as políticas mais atuais, como o PNAIC (BRASIL, 2012) e a Política Nacional de Alfabetização (doravante, PNA) (BRASIL, 2019).

Como já destacado neste capítulo, os eventos educacionais, assim como quaisquer outros fatos sociais, não estão isolados em um vácuo histórico temporal. Da mesma forma, as políticas públicas sobre alfabetização atrelam-se às concepções, valores, visões de mundo da sociedade na qual estão inseridas, com destaque especial para os detentores do poder naquele determinado momento. Tudo isso faz parte de um jogo de interesses com vias da manutenção do poder; portanto, nunca são neutras (DUBOC; FERRAZ, 2020; SNYDER, 2008).

No entanto, como assevera Mortatti (2019), ao longo da história da alfabetização no Brasil, o que hoje denominamos políticas públicas têm a tendência a dar centralidade a aspectos técnicos e a “verdades” comprovadas pela ciência tentando garantir uma suposta neutralidade. Esquece-se, entretanto, que toda teoria educacional se fundamenta em uma determinada episteme, que vai integrar um projeto político que lhe sustente em determinado momento da história.

Essa é uma premissa colonialista que, através da colonialidade do poder e do ser (QUIJANO, 2000; 2001), institui universalismos através das “verdades científicas”, as quais acabam por naturalizar padrões de inferiorização e subalternização de conhecimentos outros. O conceito de políticas públicas, segundo Teixeira (2002), reside nas ações políticas que visam mediar o poder público e as demandas da sociedade nas mais variadas áreas, através de leis, regras, entre outros procedimentos, utilizando-se para isso, de verbas do Estado. Em suas palavras:

(...) são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (TEIXEIRA, 2002, p. 2)

Como já destacado anteriormente, esta parte histórica sobre as políticas públicas de alfabetização contemplará uma fase específica mais contemporânea. No entanto, visando certa contextualização, destaco, abaixo, uma síntese com dados históricos sobre essas políticas no Brasil, desde seu nascimento como Estado-nação. Essa síntese parte de uma sucinta tabela

baseada em pesquisadores e historiadores da educação brasileira como Mortatti (2004; 2010; 2019), Soares (2017; 2018) entre outros.

Quadro2 –Políticas Educacionais voltadas para a Alfabetização (1500-1970)

1549	Chegada dos padres da Companhia de Jesus, criação das escolas de “ler, escrever e contar” com a finalidade de catequizar e “civilizar” os índios, considerados pagãos. A educação era custeada pela igreja católica, que por sua vez era subsidiada de forma assistencial pela elite luso-brasileira.
1759	Expulsão dos jesuítas; reforma pombalina (instituída pelo marquês de Pombal) que consistia numa tentativa de iniciar a educação pública custeada pelo Estado; suas bases eram as ideias iluministas.
1822	Com a Proclamação da Independência do Brasil inaugurou-se o Estado-nação e a instrução pública passou a ser considerada. Em 1824 foi promulgada a constituição imperial onde se estabelecia a gratuidade da instrução primária.
1827	Houve a primeira tentativa da criação de diretrizes nacionais para a educação pública através da regulamentação de lei que estabelecia a criação de escolas de primeiras letras para todos os cidadãos livres. Ressalta-se que foi uma tentativa, pois o Estado não se dispôs a investir, nem mesmo organizar uma escola que desse conta de abranger a grande dimensão da nação brasileira, e ainda, quando se diz “todos os cidadãos”, excluem-se a maioria da população, como escravos, por exemplo.
1890	A partir da Proclamação da República (1889), com os ideais liberais em alta, a necessidade de atuação institucional aumenta e assim são criados os grupos escolares nos estados. Segundo alguns historiadores, esse pode ser considerado o marco inicial da educação pública no Brasil; no entanto, as escolas básicas não foram prioridade nos primeiros governos republicanos.
1920	O movimento chamado escola nova, liderado pelo educador Anísio Teixeira, tentou fazer com que a educação pública fosse mais abrangente e inclusiva, sistematizando modelos de ensino considerados mais modernos.
1930	O governo de Getúlio Vargas inicia a sistematização do ensino público com a criação do ministério da educação e das secretarias estaduais de educação.
1961	A primeira lei de diretrizes e bases da educação (LDB) foi estabelecida, instituindo-se um núcleo de disciplinas comuns.
1964	O golpe militar destituiu o então presidente João Goulart, implantando um período de ditadura que durou 21 anos. Embora o governo militar não tivesse um projeto educacional específico, dois grandes legados foram deixados: a expansão do sistema escolar público, sem a devida injeção de capital, como principal medida da reforma do ensino com consequências desastrosas para a qualidade do ensino nos variados níveis; e a implementação de uma abordagem educacional inspirada no militarismo que foi “pedagogizada” por um autoritarismo imposto ao cotidiano escolar. Sob esse viés disciplinador o decreto-lei 869-69 instituiu a obrigatoriedade da disciplina de educação moral e cívica em todos os níveis escolares, ainda que com nomenclatura diferente
1971	A segunda versão da LDB fixa em oito anos a conclusão do então denominado, ensino primário, bem como estabelece os termos: primeiro grau e segundo grau. Essa estrutura continua até 1982.

Fonte: Produção da pesquisadora.

A partir dessa visão geral de eventos relacionados às políticas públicas relacionadas à educação, embora seja perceptível uma acentuada tentativa de democratização do ensino público, especialmente na descrição das últimas décadas descritas (1960 e 1970), essa realidade não se concretizou. Fatores como a urbanização crescente vivida pela maioria dos estados e a falta de um acompanhamento concomitante ao crescimento da rede física das instituições escolares foram alguns dos entraves para que essa escola de oito anos, considerada básica, alcançasse todos os brasileiros, acarretando o denominado “fracasso escolar”, principalmente no que diz respeito à alfabetização (MORTATTI, 2004, p. 68).

Ao focar o recorte temporal das políticas alfabetizadoras dos últimos 40 anos, de 1980 até a atualidade, valho-me de estudos sobre a história da alfabetização no Brasil. Mortatti (2019; 2000) classifica-a em quatro momentos marcantes, os quais denotam um movimento pendular em que a centralidade das discussões estava nos métodos³⁴ (aqui entendidos como estratégias didáticas que dão suporte para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita). Esse movimento, bastante complexo, caracteriza-se pela constante tensão da mudança, em que o novo surge como aquele que pode solucionar as questões problemáticas do antigo, sobre a égide da modernidade, enquanto o anterior passa a ser considerado o culpado pelos problemas e entraves relacionados à alfabetização, sendo denominado de ultrapassado e tradicional. Sob a égide de um projeto colonialista em nível macro, que vinha há séculos se perpetrando na América Latina, não é de se surpreender que o contexto escolar tenha sido um centro de disseminação de ideias baseadas em metodologização, universalismo e cientificismo com vistas a perpetuar a modernidade eurocêntrica agora atrelada ao neoliberalismo, por todo o sul global.

Retomando a classificação dos quatro momentos destacados por Mortatti (2019; 2000), a autora assevera, como já destacamos em outros momentos deste capítulo, que cada um deles atribui um novo sentido à alfabetização de acordo com o contexto político-ideológico vigente. São eles: 1- metodologização do ensino de leitura (de 1876 a 1890) – disputa entre o método de palavração considerado “novo” e a utilização dos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico) considerados “antigos”; 2- institucionalização do

³⁴ Os métodos de alfabetização classificam-se de acordo com o que for considerado como uma unidade linguística básica, a partir da qual se propõe o início do ensino do processo de aprendizagem de leitura/escrita – o todo ou a parte. Os dois tipos básicos são: sintético – das partes para o todo – e analítico – do todo para as partes. Dependendo do que foi considerado todo ou parte apresenta-se a seguinte subdivisão: métodos sintéticos ou de marcha sintética – alfabético, fônico, silábico; métodos analíticos ou de marcha analítica – da palavração, da sentencição, da historieta ou do conto (MORTATTI, 2010; SOARES, 2018).

método analítico (de 1890 a 1920) – disputa entre os adeptos do “novo” método analítico e os adeptos aos “antigos” métodos sintéticos; 3- alfabetização sob medida (de 1920 a 1970) – disputa entre os defensores dos “antigos” métodos de alfabetização e os “novos” testes ABC, testes de prontidão para alfabetização, onde se buscava hegemonia dos aprendizes, principalmente motora, decorrendo daí a introdução aos métodos mistos; 4- desmetodização da alfabetização (de 1980 até atualidade) com disputas entre o “novo” paradigma construtivista e os “antigos” testes de prontidão e os “tradicionalistas” métodos de alfabetização.

A década de 1980 foi, indiscutivelmente, marcada pelo o que pesquisadores da área de alfabetização como Mortatti (2004; 2010; 2019) e Soares (2017; 2018) entre outros, denominam de a era da desmetodização, quando aparentemente, a guerra dos métodos havia dado uma trégua. A nova visão político-ideológica que o fim da ditadura e a abertura democrática trouxeram necessitava também de uma mudança na educação, que quebrasse antigos paradigmas com a inserção de políticas de enfrentamento ao ainda persistente fracasso na educação. Nesse momento, a escola preparava-se para uma tentativa de mudança em relação a determinadas concepções tecnicistas sobre ensino de leitura e escrita, expandindo o conceito de linguagem como algo interativo e relacional, mas que ainda generalizava o processo de aprendizagem estabelecendo etapas e padrões universais na aprendizagem infantil.

Justamente no início da década de 80, surgiram os estudos de psicogenética relacionados à alfabetização decorrentes das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores, baseados nas teorias psico-cognitivas de Jean Piaget. Essa nova concepção epistemológica denominada construtivismo, mesmo não sendo um novo método, acabou sendo considerada assertiva para os problemas relacionados à aprendizagem de leitura e escrita, tornando-se a modernidade científica autorizada da época, contrapondo-se aos antigos métodos tradicionais. Nos antigos métodos, o foco estava sobre a estratégia didática de ensino, no “como” se ensina, e agora, com a nova proposta conceitual, o foco estaria em como se aprende, tornando o sujeito aprendiz o construtor de sua própria aprendizagem.

Soares (2018) destaca que, a partir dessa fase, em 1980, a psicologia associacionista, a qual fundamentava o ensino de língua portuguesa e conseqüentemente a alfabetização, passou a ser questionada e foi sendo substituída pela psicogenética e pela psicolinguística, bem como por estudos da análise do discurso. Na perspectiva associacionista, a aprendizagem da leitura e da escrita vinha de estímulos externos, como métodos, estratégias, habilidades específicas – como as motoras, por exemplo. Na perspectiva da psicogenética, o sujeito aprendiz torna-se ativo no processo de aprendizagem por meio de uma contínua construção

progressiva de estruturas cognitivas. Somando-se a essa concepção do construtivismo na aprendizagem, os estudos da Análise do Discurso destacaram a importância das situações de interação da língua como discurso e a necessidade de adequação nessas unidades estruturadas, ou seja, a necessidade de adequação do texto e seus contextos.

Sem dúvida nenhuma, nota-se um avanço conceitual em relação aos aspectos sociais constitutivos da língua, bem como um enfoque mais centrado no sujeito aprendiz, que antes era ignorado no processo de aprendizagem. No entanto, a base desses conceitos continuava marcadamente cognitiva e, quando psicológica, levava em consideração aspectos individuais de forma generalista. Assim, o corpo desse aprendiz infantil com suas marcas, seus sentidos/sentires, seus afetos e histórias, continuavam apartados de todo o processo de aprendizagem.

Com o avanço das pesquisas sob essa última perspectiva citada, somada à visão de língua como prática social, a partir da década de 1990, surgiu o conceito fundante de letramento, abrindo novos rumos para os estudos sobre alfabetização. Mortatti (2004) destaca ainda que, na década de 1980, aconteceram outras importantes propostas para o ensino de língua portuguesa e alfabetização baseadas nas teorias vigotskianas e na Análise do Discurso/teoria da enunciação, propostas pelos pesquisadores João Wanderley Geraldi (1981) e Ana Luiza Smolka (1988). No entanto, a hegemonia em relação às políticas públicas da época, muitas das quais vigentes na atualidade, foi lograda pela concepção construtivista, a qual fez parte de vários projetos governamentais de alfabetização e da produção de materiais didáticos.

Segundo Mortatti (2010), em tempos de abertura política com esforços para alcançar um rumo democrático para o país, promulgou-se a constituição de 1988, a qual propunha uma reforma curricular nas duas primeiras séries do ensino fundamental de 1º grau, instaurando o chamado ciclo de alfabetização. Este propunha um sistema de avaliação e de acompanhamento contínuos de rendimento bem como das dificuldades enfrentadas pelos alfabetizandos. Nessa proposta do ciclo básico, o construtivismo foi teoria basilar para a reforma curricular didático-pedagógica. (MORTATTI, 2010, p. 332)

Embora não fosse um novo método, mas, sim, um modelo conceitual para a aprendizagem de leitura e escrita, muitos professores foram levados a encarar essa “novidade” como sendo a resposta de resgate para todas as questões problemáticas da alfabetização, estigmatizando os “velhos” métodos e as antigas cartilhas como tradicionais e conservadores, extinguindo-os de sua rotina escolar. (MORTATTI, 2004; 2010) Isso, supostamente, porque a práxis alfabetizadora do dia a dia, no chão da escola, tem mantido até hoje, de alguma

forma, uma “cartilha na manga” e seus quadros de vogais enfeitando as salas de aula, o que não é necessariamente ruim, se encarado como uma das muitas possibilidades de abordagem do ensino da leitura e escrita. Partindo da premissa de que não há universalidade em questões de educação linguística na alfabetização, muito menos um método redentor, ter “uma cartilha na manga” pode até ser uma prática pedagógica necessária e inclusiva diante de contextos específicos. Com o passar dos anos, o avanço e a repercussão de novos estudos linguísticos e a hegemonia do construtivismo nas políticas públicas de alfabetização acabaram por incorporar novos conceitos e novas possibilidades de compreensão da psicogênese da língua escrita. Estudos que ampliavam a aquisição da linguagem do campo psicológico para os campos social e histórico, baseados principalmente nas teorias bakhtinianas, alargaram a perspectiva construtivista para uma visão mais ampliada trazendo outras denominações para o mundo da alfabetização, como socioconstrutivismo e construtivismo interacionista. Essas novas propostas teóricas ampliadas começaram, a princípio, em nível estadual, principalmente em São Paulo, tornando-se, em 1997, o discurso oficial também em nível federal através do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais³⁵, documento vigente até a atualidade.

Faz-se necessário salientar que, a partir da década de 90, essa tendência de ênfase sociológica e histórica nos estudos linguísticos trouxe para o Brasil uma forte onda já iniciada por pesquisadores estrangeiros como Street (1995) e Gee (1996), precursores do que seriam os estudos dos letramentos por aqui. No entanto, a brasilidade desses conceitos estava posta muito tempo antes pelo educador Paulo Freire que tinha a famosa premissa do “ler a palavra e ler o mundo”. O termo letramento³⁶ foi usado pela primeira vez por Mary Kato, em publicação de 1986, entrando, a partir de então, para o léxico dos campos da educação e das ciências linguísticas, sempre atrelado ao conceito de língua/linguagem como prática social, ampliando a visão do ensino de leitura e escrita. Embora o conceito de letramento, ao longo dos estudos linguísticos e das pesquisas acadêmicas do assunto, tanto os estrangeiros quanto os brasileiros, possuam a mesma fonte primária, a saber: a visão freiriana de “ler a palavra para ler o mundo”, embora o autor nunca tenha usado especificamente o termo, outros aspectos dessa premissa têm sido considerados, tanto que, atualmente, o termo, muitas vezes,

³⁵Os Parâmetros Curriculares Nacionais são uma coleção de documentos que compõem a grade curricular da escola. Eles servem para orientação mostrando os conteúdos considerados essenciais em cada etapa da educação. São divididos em seis volumes, um para cada área do conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física. Há ainda três volumes com temas transversais como, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente e saúde. Estão divididos em ensino fundamental 1 (do 1º ao 5º ano), ensino fundamental 2 (do 6º ao 9º ano) e ensino médio.

³⁶Nesta pesquisa, na parte introdutória em que exponho as teorias utilizadas, há uma exposição a respeito do tema, com ênfase no letramento crítico, considerando sua adequação para a temática da pesquisa.

é usado no plural. Letramento escolar (SOARES, 2006), letramento autônomo/letramento ideológico³⁷ (KLEIMAN, 1995; STREET, 1995; ROJO, 2009), letramento como construção discursiva (ROJO, 1998), letramento crítico (MONTE MÓR, 2015), são alguns dos vieses ampliados a partir da visão freiriana acima destacada.

Assim como as teorias construtivistas e sociointeracionistas lograram êxito considerável nas proposições curriculares, o conceito de letramento também passou a fazer parte dessa dinâmica de “remodelagem” e de revitalização dos documentos, aparecendo tantos nos documentos oficiais como nos discursos pedagógicos da rotina escolar.

Embora os letramentos e seus conceitos plurais já tenham alcançado uma popularidade bastante acentuada, tanto nos meios acadêmicos quanto no dia a dia escolar, a alfabetização, vista como ensino do sistema codificado da escrita, se mantém evidência quando se trata de discussão do ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

Mortatti (2004) ressalta que em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) divulgados a partir de 1997 o termo alfabetização é predominante, enquanto o termo letramento³⁸ possui algumas menções passageiras denotando uma ampliação de conceitos já solidificados nas questões sobre aprendizagem de leitura e escrita.

Apesar da consistência e da popularidade alcançada em parte pela concepção dos letramentos, os métodos ainda sopravam como ventos sobre as tendências das políticas públicas, vez ou outra. Apesar da orientação discursiva de linguagem e do ensino de línguas preconizado nos PCNs, os anos 2000 marcaram um novo discurso político afeito a uma orientação mais biológica e menos cultural com a proposição de métodos sintéticos, como o método fônico. Até que em 2006, o então ministro da educação Fernando Haddad promoveu uma discussão com pesquisadores de universidades públicas com a finalidade de decidir sobre a possibilidade de implantação desse projeto ou não. Apesar de aprovação anterior por parte do poder legislativo, a proposta do método fônico como política pública de alfabetização não foi assumida pelo MEC. Como veremos mais adiante, os ventos fônicos ainda voltarão a soprar com força na direção das políticas públicas.

³⁷ Segundo Street (2003), o letramento autônomo concebe a linguagem como neutra, com foco em sua estrutura, não levando em conta o contexto e o sujeito que a usa; em contra partida, o letramento ideológico vincula-se aos contextos de produção da linguagem, bem como à visão de mundo do sujeito que a produz.

³⁸ Variadas definições e utilizações do conceito de letramento são constantes, tanto nas pesquisas acadêmicas sobre o assunto quanto nos documentos em que são citados. Mortatti (2004) faz uma criteriosa exposição dessas possíveis vertentes no uso do termo letramento, no capítulo IV da obra citada.

É válido salientar a respeito do papel que as avaliações desempenharam e certamente, desempenham ainda, na necessidade de urgência e mudança de implantação de políticas públicas. Embora as avaliações educacionais da escola básica sejam praticadas há algumas décadas, no final dos anos 80 através do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB)³⁹, a partir dos anos 2000, a importância desses dados ganhou nova dimensão política e econômica. Nessa década, iniciaram-se as avaliações internacionais através do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)⁴⁰, das quais o Brasil faz parte desde a primeira edição.

Sem dúvida, o fato de a educação básica ser submetida aos parâmetros internacionais de avaliação foi um importante fator na urgência de políticas públicas que impulsionassem a qualidade da educação básica, o que implicou em variadas tentativas de ações na área de alfabetização, a partir dos resultados dessas avaliações.⁴¹

Assim, como uma das primeiras ações nessa abordagem de formação com foco na educação básica houve a implantação do Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar, no ano de 2000, com um caráter mais de orientação de carreira para os docentes; logo em seguida, no ano de 2001, foi criado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)⁴². Esse famoso programa dedicado especificamente para os docentes alfabetizadores tinha um formato de curso mais tradicional, com frequência controlada, atividades avaliativas e certificados emitidos pelo MEC ao final. Tinha como objetivo principal trabalhar questões didáticas da sala de aula alfabetizadora, desenvolvendo materiais, textos, vídeos com essa finalidade. Nesse programa a concepção de letramento era primordial e havia também certo questionamento em relação aos métodos alfabetizadores anteriores, considerando-os ultrapassados, tradicionais e ineficientes.

Em 2005, foi inaugurado o programa Pró-Letramento⁴³, numa parceria do MEC com algumas universidades federais integradas com a Rede nacional de Formação Continuada de Professores de educação Básica. Tinha como objetivo principal promover a formação continuada de professores visando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

³⁹ Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>

⁴⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

⁴¹ É válido ressaltar que esses sistemas de avaliação foram (e ainda são), em grande parte, objetivados por políticas neoliberais no campo da educação. Embora haja considerações críticas a serem feitas sobre esse fato, esse estudo não tem como objetivo analisar o contexto dos exames internacionais de larga escala no Brasil.

⁴² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/guia_for_1.pdf

⁴³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>

A proposta de formação do Pró-Letramento teve continuidade até 2012 quando o MEC entendeu que deveria avançar a partir da experiência obtida anteriormente a fim de propor uma formação continuada que fosse capaz de se adequar a novos contextos políticos que se desenhavam.

Conforme alinhado no início deste capítulo, gastarei mais tinta nos dois próximos itens por conta de sua contemporaneidade e importância, pois ainda estamos “sobre-vivendo” a essas políticas, a saber, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Política Nacional de Alfabetização.

2.2.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2017)

No ano de 2013, foi implantado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴⁴. Segundo o documento orientador (PNAIC em Ação, 2017)⁴⁵, o lançamento do programa foi realizado no final de 2012. Em 2013, foram realizadas as formações dos docentes alfabetizadores com foco em linguagem. No ano de 2014, a ênfase da formação foi em matemática. Depois, em 2015, as temáticas de formação foram Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade. Em 2016, a ênfase foi em leitura, escrita e letramento matemático; foram também realizadas duas rodadas de avaliação (Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA⁴⁶), em 2013 e 2014.

Para a implantação desse programa, o MEC propôs parcerias mais amplas com universidades públicas e com algumas universidades privadas, além de secretarias estaduais e municipais de educação. O objetivo primordial desse programa de formação continuada era assegurar o direito de alfabetização e educação de qualidade para todas as crianças até os oito anos de idade. Fundamentado no discurso dos direitos de aprendizagem, o programa compreendia tanto a formação docente continuada quanto a própria implementação das práticas de alfabetização e letramento. Tornou-se, assim, o maior programa de formação em serviço de alcance federativo pela grande adesão em todo o território nacional.

Creio ser válido salientar que uma das importantes diferenças entre a narrativa do documento do PNAIC e de outros documentos com a mesma proposta de fomentação da qualidade da alfabetização nas escolas públicas foi o tratamento dado à questão dos objetivos. No PNAIC, o foco estava nos “direitos de aprendizagem” tendo como referência a própria

⁴⁴Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>

⁴⁵Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>

⁴⁶Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>

constituição de 1988. Isso marcava, portanto, uma visão política democrática fundamentada, a qual era ampliada, inclusive, pelo próprio uso da linguagem. Tal escolha ocorre enquanto muitos dos documentos relacionados às políticas públicas mantiveram suas escolhas linguísticas no campo semântico cognitivo, preferindo um vocabulário mais pedagógico do que político, como objetivos/expectativas de aprendizagem e competências e habilidades, os quais são centralizados no indivíduo relacionado ao contexto da aprendizagem, ou seja, o professor e o aluno.

Sem dúvida, a escolha do nome do programa dessa política pública também é um referencial importante. Tal nome dá ênfase ao viés político e democrático da alfabetização como um direito igualitário para todos os cidadãos. Assim entendemos pela escolha do vocábulo “pacto”, o que revela haver uma intencionalidade de compromisso e de responsabilidade que ultrapassam os contextos dos muros da escola, abrangendo a sociedade como um todo. No entanto, Costa, Figueiredo e Cossentin (2021), em suas análises referentes a esse programa, ressaltam o fato de ser uma política apresentada dentro de uma conjuntura socioeconômica e político-social, tanto nacional quanto internacionalmente, pautada em uma agenda neoliberal colocada em prática desde 1990.

Corroborando a crítica dos autores citados, Roveri e Duarte (2018) fomentam sua crítica no fato de que a proposta de avaliação do programa, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), seja vinculada ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)⁴⁷, que, em sua visão, ao monitorar a aprendizagem das crianças do primeiro ciclo do ensino básico, tendo seu conteúdo avaliativo voltado para os objetivos do PNAIC, não só monitora, mas controla o trabalho dos docentes e, conseqüentemente, acaba por culpá-los pelos resultados obtidos pelos alunos. As autoras destacam ainda que essas avaliações acabam por incrementar uma lógica utilitarista e mercadológica em relação à educação:

Essa lógica evidencia-se no compromisso que o Brasil assumiu com órgãos internacionais de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para 6,0 até o ano de 2022, a fim de poder participar da economia financeira mundial. A Educação Básica tornou-se o lugar de preparação para as avaliações externas, quando, na verdade, deveria constituir-se um espaço para além do ensino do ler e do escrever [...]. (ROVERI; DUARTE, 2018, p. 810)

⁴⁷O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é o principal instrumento de monitoramento da educação básica brasileira. Os resultados da avaliação oferecem subsídios para elaborar, monitorar e melhorar as políticas educacionais com base em evidências. Os dados também servem para compor o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/saeb-relatorio-aponta-diretrizes-para-atualizar-a-avalicao/?gclid=Cj0KCQIaAg_KbBhDLARIsANx7wAy8AYUW

Alferes e Mainardes (2018) analisam que o PNAIC obteve grande abrangência como proposta de alfabetização. Isso aconteceu em três níveis: macro, como proposta do governo federal; meso, com suas ações re-contextualizadas pelos orientadores de estudos na formação continuada; e micro, na apropriação das propostas pelos professores alfabetizadores. Essa proposição participativa de variados atores na efetivação do PNAIC, sem dúvida, foi uma acertada proposição de responsabilização e participação coletivas, que, a meu ver, confirmaram a intenção de envolvimento pactual, objetivo inicial dessa política.

Os mesmos autores (ALFERES; MAINARDES, 2018), porém, apontam também algumas limitações. Dentre elas, o fato das constantes mudanças políticas relacionadas aos ministros da educação (seis vezes, de 2012 até 2016), problemas de atraso, tanto financeiro quanto dos materiais destinados às formações e escolas participantes. Além dessas, destacam-se, também, a falta de adesão maciça, que, na visão dos autores, impediu uma real avaliação da eficácia do programa em termos gerais da educação brasileira.

O último ano de vigência do PNAIC foi 2018. No entanto, no final de 2017, a partir da promulgação da portaria n° 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017), o MEC incorporou a educação infantil ao programa do PNAIC, o que ocasionou reações pró e contra a ação. Costa, Figueiredo e Cossentin (2021) avaliaram a ação como positiva, visto que a formação dos professores e tutores da educação infantil obteria avanço e expansão já que teriam acesso a estudos sobre o desenvolvimento da leitura e escrita, além do fato de que as crianças, desde cedo teriam a possibilidade de se desenvolver para a alfabetização. Entretanto, na avaliação de Roveri e Duarte (2018), a proposta de agregar a educação infantil ao PNAIC foi negativa desde sua proposição, posto ter sido uma decisão unilateral do MEC, sem ouvir professores, gestores e famílias relacionadas a essa faixa etária. As autoras questionam ainda que

[...] as atuais políticas de formação de professores(as) nem sempre respeitam as especificidades de cada uma das etapas da Educação Básica, imprimindo a elas um modo de aprender e de ensinar no qual ritmos, tempos, conteúdos e resultados passam pelo controle de organismos externos que nem sempre conhecem as demandas dos que vivenciam cotidianamente os espaços educativos com as crianças pequenas. (ROVIERI; DUARTE, 2018, p. 818)

Vejo essas críticas como sendo bastante pertinentes, pois elas vêm ao encontro das reflexões que têm sido feitas neste trabalho em relação a uma exaustiva pauta educacional grafocentrada e racionalizada. Tal pauta desconsidera a faixa etária em questão e os

propósitos dessa inserção um tanto conturbada. A meu ver, a educação, nesse sentido, tem um caráter mais comprometido com futuros reflexos em avaliações educacionais externas, mercadológicas e escolarizantes sobre alfabetização, objetivando desempenho e resultados nessa área.

Vale ressaltar que o PNAIC fez parte da minha própria trajetória acadêmico-profissional, pois participei como formadora em duas etapas: a formação em linguagens (2013) e a formação avaliativa (2016). Na seção introdutória deste trabalho, quando exponho parte da construção de meu foco de interesse no objeto de estudo desta pesquisa, relato algumas impressões sobre o programa.

Antes de prosseguir cronologicamente até a atualidade, focando na próxima política de alfabetização, destaco a promulgação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)(BRASIL, 2017)⁴⁸, que passou a valer em todo o território nacional a partir de dezembro de 2017, na sua terceira versão. Embora esse documento não seja explicitamente dedicado às questões sobre alfabetização, em suas demandas teve importante papel em algumas questões relacionadas a essa fase. Entre essas questões, uma delas é a diminuição do ciclo de alfabetização de três anos, admitido pela diretriz anterior sobre alfabetização (PNAIC). Agora, foi mudado para dois anos (BNCC), apontando que, no terceiro ano, o processo deve se concentrar em ortografia.

Ao contrário dos PCNs, uma das primeiras diretrizes que especificavam questões relacionadas à alfabetização, que ofereciam orientações didáticas e elementos para avaliação, a BNCC, em sua versão prévia, concentrava-se em propor as competências e habilidades essenciais que os alunos deveriam desenvolver em cada ano do ciclo básico de alfabetização. Mortatti (2015), em artigo que estuda criticamente este documento, resalta a miscelânea de conceitos teóricos que “embasam” a “base”. A autora destaca que tudo está exposto apenas como um jogo de retórica e nomenclaturas “pedagogizadas” que misturam direitos de aprendizagem com objetivos em desenvolvimento, expectativas de aprendizagem e padrões de avaliação. Na leitura da autora, da qual compartilho, esse jogo retórico tem a finalidade de obter certa aderência dentre professores e acadêmicos da educação, a fim de concordarem com o discurso neoliberal implícito ao longo do documento.

Sobre esse ponto, Macedo (2014) assevera que esse tipo de política com viés homogeneizador busca sempre criar um ponto nodal para argumentar suas decisões e

⁴⁸A BNCC começou a ser discutida em 2015, quando foi elaborada sua primeira versão; a segunda versão foi em 2016 e a terceira, em abril de 2017. Ela foi homologada pelo MEC em dezembro de 2017, passando a valer desde então, para todo o Brasil.

propostas as quais se encaixam nas demandas de grupos específicos que estejam fazendo parte do jogo político. No caso da BNCC, instituições públicas e privadas como Fundação Roberto Marinho, Grupo Lemman e outros. Esse “nó” para facilitar a aceitação da hegemonia pretendida seria a tão falada “qualidade da educação”, que é colocado em contraponto com a mais falada ainda “crise na educação”, no insucesso do sistema educacional; todos fixados por avaliações e estatísticas supostamente neutras na determinação desses resultados.

No entanto, questiona-se: o que seria educação de qualidade em um conceito neoliberal? Sendo que a sociedade neoliberal usa a questão da qualidade como uma promessa para diferentes grupos da sociedade, como se isso fosse capaz de garantir mais justiça e igualdade para as camadas sociais mais baixas. Esse discurso acaba por individualizar a responsabilidade da eficiência, criando uma rede meritocrática que envolve o sujeito, tornando aquilo que era um bem público de direito do cidadão, em algo que precisa de interferências e reformas marcadas sempre pela lógica do mercado, para que se tornem realmente “eficazes”. Nas palavras de Macedo (2014, p. 1553),

É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem vai garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não só o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte.

Corroborando o pensamento de Macedo (2014), em relação ao imponderável na educação e ao não previsto pelo currículo ou por paradigmas outros, pode-se questionar o quanto um currículo homogêneo em nível nacional se aplicaria em uma sala de alfabetização com predominância multilíngue, como o objeto desta pesquisa. Sob lentes decoloniais, a educação será sempre o “lugar do imponderável”, visto que qualquer conhecimento só se faz a partir de sua incompletude constitutiva.

2.2.2 A Política Nacional de Alfabetização (PNA)

Chegamos, enfim, à última política pública proposta desde 2019, por decreto presidencial, sob um governo ultraconservador: a Política Nacional de Alfabetização (PNA)⁴⁹. A fim de concretizar os objetivos dessa nova política de alfabetização, algumas ações foram sendo implementadas, nomeadamente: o lançamento do caderno da PNA; a realização

⁴⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf

da Conferência de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE) com o tema “A Política Nacional de Alfabetização” e o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia; a nomeação de especialistas para compor um núcleo de acompanhamento, em que todos eram pesquisadores da área de Psicologia e Neurociência, sendo apenas um da área da Educação. Ainda, integrando as ações implementadas pela PNA, foi criado o programa “Tempo de Aprender”, que contou com cursos para professores da educação básica e sociedade em geral, denominados: Alfabetização baseada na Ciência, Práticas de Produção de Textos e Práticas de Alfabetização. Concomitantemente a essas ações, também foi lançado o programa “Conta pra Mim” com o objetivo de promover o que a equipe do PNA denominou “literacia familiar”.

Muitas tem sido as produções acadêmicas que fizeram uma leitura acurada e crítica destes novos programas. Dentre outros, destaco Corrêa (2022), Almeida e Piatti (2021), Nunes dos Santos, Cavalcanti dos Santos e Pinheiro (2020), Duboc e Ferraz (2020), Mortatti (2019a; 2019b), Windle e Batista (2019) e Pardo (2019). Vale ressaltar que a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF)⁵⁰, que representa milhares de professores alfabetizadores, também se posicionou por meio de cartas abertas e de várias solicitações com pedidos de diálogo e participação nas discussões da referida política; entretanto, não obtiveram respostas.

Dentre as características marcantes da PNA, destaco a forte tendência político-ideológica que permeia o documento, apesar da suposta neutralidade “garantida” pelos seus autores. Ressalto, ainda, que esse viés ideológico acaba por tornar o documento totalmente ineficaz ao objetivo institucional de sua feitura, pois o torna alheio às reais necessidades da sociedade brasileira em termos de educação básica, descolado do tempo histórico e político vigente. Duboc e Ferraz (2020, p. 3) destacam que “[...] ao apagar deliberadamente o discurso sociocultural, a nova política faz parte de um conjunto orquestrado de ações nas quais operam forças motrizes neoliberais, religiosas, ideológicas e militares, apesar das reivindicações oficiais de neutralidade discursiva.”⁵¹

Essa visão ideológica que tem orientado mudanças específicas no campo da alfabetização não é nova e nem é prerrogativa do contexto brasileiro. Windle e Batista (2019) destacam que a defesa conservadora relacionada especificamente ao método fônico, como

⁵⁰Carta aberta sobre o posicionamento da ABALF. Disponível em:

https://www.abalf.org.br/files/ugd/64d1da_38d9d642576f4b8fb9ba8433bd6510a1.pdf Acesso em: 12/01/ 2022.

⁵¹ No original: “Analysis has shown that, by deliberately erasing the sociocultural discourse, the new policy is part of an orchestrated set of actions in which neoliberal, religious, ideological and militaristic driving forces operate despite official claims of discursive neutrality”.

delineado na política em questão, tem acontecido também nos EUA e na Austrália, nas últimas três décadas. Dentre os objetivos, destacam-se o controle de instituições culturais e educacionais, reforçando uma agenda política que contempla elementos religiosos, tradicionalistas e neoliberais. Aqui no Brasil, a partir da vitória de Jair Bolsonaro nas eleições de 2018, o governo encaixou-se na onda conservadora de extrema-direita que tem envolvido vários países, opondo-se e atacando instituições que pudessem contrariar, criticar ou supostamente colocar em risco, seus projetos polarizantes e conservadores.

Um dos primeiros atos do então presidente recém-eleito, Jair Bolsonaro, foi instituir por decreto (BRASIL, 2019), a PNA, em abril de 2019, sem consulta pública a professores, acadêmicos da área ou representantes da sociedade, denotando um viés antidemocrático já no seu contexto de produção, que, segundo Mortatti (2019), ficou restrito a personagens de instâncias internas do MEC. Essa ação rápida e certa, direcionada à educação, vinha sendo, de certa forma, premeditada e construída por movimentos da extrema-direita ultraconservadora que já questionavam as propostas de uma educação crítica, a qual instituições educacionais, bem como pesquisadores da área vinham tentando desenvolver a fim de alinhar os objetivos educacionais com as urgentes transformações da sociedade atual.

Um exemplo dessa construção discursiva da extrema-direita ultraconservadora foi o movimento “escola sem partido”, que mobilizou grande parte da sociedade através de discursos midiáticos que objetivavam fazer crer que a escola, através de seus professores, “doutrinava” os estudantes, a partir de ideias marxistas revolucionárias que destruíam valores morais, religiosos e políticos (DUBOC; FERRAZ, 2020). Além do viés ideológico conservador do documento, destaca-se, no contexto pedagógico, a proposição do método fônico como uma de suas principais características. Segundo um recente estudo realizado pelo CENPEC⁵² sobre a BNCC e a PNA, a indicação do método fônico na última, o faz como uma “promessa salvadora” e, aliás única, de alfabetizar com sucesso “todas” as crianças brasileiras (CENPEC, 2021).

Essa promessa vem carregada de assertivas ideológicas dando conta de que o suposto fracasso dos alunos em relação à aprendizagem da leitura/escrita tem a ver única e

⁵²CENPEC é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública. Fundado em 1988, o Centro atua nas áreas de prática pedagógica, gestão escolar e de sistemas, políticas públicas educacionais e educação e comunidade. Também propõe e executa estudos, pesquisas e ações nas áreas de educação e cultura, estabelecendo parcerias com órgãos governamentais, instituições internacionais e organizações não governamentais (ONGs) e empresas privadas, para conseguir realizar os projetos desenvolvidos. Uma das mais significativas realizações coordenada pela entidade em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi a avaliação de livros didáticos.

exclusivamente com a escolha do método utilizado. Dessa forma, são explicitamente “demonizados” o construtivismo, que, aliás, não é método, o letramento e o método freiriano, o qual é marcado como o vetor ideológico responsável pelo fracasso na educação básica (MORTATTI, 2019). O documento do CENPEC (2021, p. 46) declara: “Não há milagre para resolver esse problema tão grave, não tem saída miraculosa, é preciso unir forças e considerar o caminho já percorrido, exercício negado pela PNA.”

Ora, o que estaria, então, por trás de tamanho empenho em classificar o retrógrado método fônico como a “saída” para os problemas com a alfabetização e ainda apagar completamente qualquer menção ao conceito de letramento, tão ativamente discutido e pesquisado por mais de três décadas? A resposta está justamente naquilo que os defensores da PNA demonizam: o viés ideológico. Uma reflexão sobre o conceito de alfabetização que subjaz à ideologia que permeia a PNA, em contraponto ao conceito de letramento que embasa as novas ideias sobre aprendizagem de leitura e escrita, se faz necessária para que se tenha a clareza sobre a falsa pretensão de neutralidade científica apregoada pela PNA, em relação ao método fônico.

Com base na ciência cognitiva, a PNA define alfabetização como o ensino de habilidades específicas para que se estabeleça uma correspondência entre fonema/grafema e vice-versa, através de decodificação no ato de ler e, de codificação no ato de escrever; para isso estabelece-se um processo de treino e memorização. Já na perspectiva dos letramentos, a qual subjaz a maioria dos programas contemporâneos implementados no Brasil nas últimas décadas, também se pretende que a criança desenvolva reconhecimento e habilidades relacionadas ao SEA (Sistema de Escrita Alfabética). No entanto, essas habilidades não vêm a priori, mas são concomitantes à inserção do estudante em situações comunicativas de forma autônoma (COSTA; FIGUEIREDO; COSSETIN, 2021). Dito de outra forma, na perspectiva do método fônico, a linguagem é concebida como um código com estrutura fixa e estável, enquanto que na perspectiva dos letramentos, ela está atrelada às práticas sociais, sendo formatada pelo contexto histórico e social no qual se insere.

Windle e Batista (2019) asseveram que a utilização do método fônico, conforme prevista na PNA, implica em memorização e reprodução mecânica, invalidando, dessa forma, a autonomia e a agência do aprendiz. Além disso, o processo de aprendizagem nesse modelo é centrado no professor que dá as regras e corrige erros, sendo papel do estudante apenas reproduzir e obedecer. Nessa perspectiva, nenhuma subjetividade, nenhum protagonismo, nem o contexto são levados em conta. Assim, a criticidade e a autonomia desejáveis na perspectiva de uma educação linguística afeita à crítica e à diferença não podem ser

acessadas.É justamente esse tipo de “cidadão de bem” que se molda aos ideais neoliberais e conservadores apregoados pela ala da extrema-direita da sociedade que se quer produzir na educação. Portanto, essa agenda de mudanças educacionais demonstra ser muito menos pedagógica e muito mais política (DUBOC; FERRAZ, 2020).

Destaco, ainda, outro fato que salta aos olhos ao lidarmos com esse documento. Aqui, refiro-me à ausência absoluta de cientistas brasileiros da alfabetização, já que a ciência foi tão prestigiada nesses programas, nomes como Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, Roxane Rojo, entre tantos outros. A supressão não foi apenas dos nomes, mas, principalmente, de conceitos e premissas basilares para os estudos atuais sobre alfabetização, incansavelmente pesquisados e postulados por esses estudiosos, com destaque para os letramentos.

Duboc e Ferraz (2020) elencam alguns elementos discursivos que exemplificam a intencionalidade desse apagamento e silenciamento como pertencentes a uma agenda neoconservadora. Entre esses elementos, estão a escolha da palavra portuguesa *literacia* ao invés de letramento; os chamados elementos centrais da alfabetização; a ênfase em abordagens “baseadas em evidências” e “ciências cognitivas”; o destaque para as questões linguísticas e cognitivas nos programas de preparo dos professores. Entre esses elementos evidenciados, chamo a atenção para a supressão, o apagamento de qualquer alusão ao conceito de letramento, que chegou ao extremo de trocar a palavra por uma parca tradução colonizante aportuguesada – *literacia* – vocábulo desconhecido no Brasil e com dimensões conceituais pífias, se comparadas ao termo letramento(s) e seus usos no contexto educacional brasileiro.

Esse fato escancara, mais uma vez, o viés político-ideológico, tão criticado pelos condutores dessa política, ao passo que também põe por terra a falsa neutralidade propalada pela ênfase na pseudo-cientificidade (DUBOC; FERRAZ, 2020), que tentou estar impressa como virtude na referida política. Sobre essa “cientificidade” enviesada da política em questão, ressalto o aspecto universalizante atrelado ao conceito de ciência nascido na modernidade, como verdade única e incontestável. A tão acentuada cientificidade preconizada pelo documento sugere, outrossim, mais uma marca colonizadora relacionada ao grafocentrismo da sociedade moderna. Essa marca indelével da sociedade atual, forjada no *logos*, ultrapassa a colonialidade do saber, atingindo e marcando também os corpos “não alfabetizados”, estigmatizados como inferiores e inaptos para a vida nessa sociedade, confirmando assim, também a colonialidade do ser (QUIJANO, 2001).

Ademais, como destacam Duboc e Ferraz (2020) e Windle e Batista (2019), sob esse “quase fetiche” de cientificidade impresso no bojo do documento, desvela-se uma força motriz propulsora do neoliberalismo representada por interesses mercantilistas de agentes privados, bancos, organizações não governamentais e empresas que, de alguma forma, se beneficiam desse jogo de interesses, onde o “tabuleiro” são as instituições educacionais. Em Mortatti (2019), em um rigoroso trabalho de esquadramento e crítica à PNA, a autora destaca nomes e instituições que já tiveram ou que poderiam ter interesses mercadológicos nessa política de alfabetização. A título de exemplo, autores de livros e materiais didáticos, empresas de serviços de gestão, administração, inovação e tecnologia, que, ao instituírem “parcerias” com a máquina pública, recebem imensas somas de recursos financeiros da educação.

Concluo essas considerações assinalando que, ao tecermos essa linha histórico-política e social afirmada pelas e nas políticas públicas de alfabetização, é possível vislumbrar que, na grande maioria delas, se não de forma explícita, pelo menos por inferência, o tal “insucesso” na alfabetização brasileira e a “crise na educação” estão presentes. Eles são compreendidos sempre como *déficit*, como deficiência dos atores no processo de ensino/aprendizagem, a saber: o professor e a criança aprendiz – jogam uma cortina de opacidade que nunca deixa ver, nunca desvela o que está por trás.

Por entre a tessitura desse discurso político-pedagógico, enxergamos apenas as supostas dificuldades de aprendizagem e as inadequações metodológicas elencadas pelo professor, em uma tentativa de individualizar uma culpa e uma responsabilidade que deveriam estar sobre o Estado, posto que a educação é um bem público e de direito de todo cidadão. Além disso, ao encobrir problemas político-ideológicos estruturantes, como, por exemplo, a diminuição de verba pública para a educação, condiciona-se o lugar da mesma à lógica do mercado sob um viés de produtividade, e porque não dizer de lucro, medido pelas constantes avaliações e categorizações educacionais. Esse fato ocasiona, entre outras coisas, uma constante e profunda desvalorização do sujeito professor, tanto em termos salariais como em termos de reconhecimento pela sociedade.

Não obstante, Castro-Gómez (2000) propõe que o processo da colonialidade/modernidade caminhou concomitantemente com a instituição de políticas estatais com o objetivo de disciplinar para a produção, reverberando a ideia capitalista do próprio trabalho. Em suas palavras, lemos: “A questão era ligar todos os cidadãos no processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas pelo conhecimento.” (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 88)

Ora, esse conhecimento que tinha o poder para normatizar, disciplinar e assujeitar, estava d-escrito nas leis, nas constituições, nos manuais urbanos, nas gramáticas, ou seja, a legitimidade desse conhecimento tinha um fator em comum: a escrita. Assim, a escola e a alfabetização são algumas das instituições estatais que levaram a cabo esse projeto para formatar o “sujeito civilizado” desempenhou/desempenha papel fundamental. Em determinados contextos, sob uma perspectiva decolonial, podemos supor que ler e escrever pode gerar uma violência epistêmica.

A escola transformou-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os ‘ideais reguladores’ da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser ‘útil à pátria’. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel ‘produtivo’ na sociedade. (CATRO-GÓMEZ, 2000, p. 89)

Ao analisarmos as idas e vindas desse processo histórico das políticas públicas brasileiras e expandirmos o olhar para fora e para além do próprio contexto brasileiro, podemos enxergar, como pano de fundo, um projeto muito maior e um tanto mais abrangente, posto ter suas raízes em um espaço-tempo anterior e diferente: a modernidade/colonialidade que reverbera até hoje na sociedade capitalista, neoliberal e conservadora. Ela extrapola os muros brasileiros e que tem se expandido gradativamente ao longo de décadas, conforme citam Windle e Batista (2019).

Finalizo este capítulo enfatizando que, apesar de todo o árduo percurso, de idas e vindas, identifico, nas políticas públicas de alfabetização, pequenos avanços sociais pontuais no decorrer de décadas. Em sua grande maioria, essas políticas acabaram por ressaltar a tecnicidade da leitura/escrita não só como um modo de fazer, mas como um modo de ser, que não leva em conta diferenças, contextos, histórias e experiências vividas.

INTERLÚDIO

Figura12 - Máscara do dia na África do Sul



Fonte:

<https://causaoperaria.org.br/wp-content/uploads/sites/12/2020/05/2020-05-23-imagem-do-dia-mascara-africa-do-sul.jpg>

Figura13 - Criança afro-americana com máscara



Fonte:

<https://cdn.create.vista.com/api/media/medium/391962552/stock-photo-cropped-view-african-american-kid?token=>

***Para onde os ventos me levarão?*⁵³**

*Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Mesmo quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não pára
A vida não pára, não
(Lenine)*



Neste próximo espaço, meu esforço de escrita tem a intenção de vislumbrar os próximos passos da pesquisa, bem como de expor minha subjetividade enquanto pesquisadora, vivendo este momento planetário de pandemia.

Recuperando a metáfora já utilizada por mim, o vento, trarei alguns relatos sobre os ares pandêmicos, respirados por todos nós, expondo o quanto e como estes ares passaram por mim, constituíram parte dos caminhos escolhidos até aqui e como poderão influenciar as possíveis escolhas futuras.

Ventos virulentos surgiram... Ventos? Não. Na verdade, um furacão que com a força de seus redemoinhos foram arrastando as coisas do lugar, mexendo e remexendo em alicerces e certezas... E todos nós, moradores dessa casa/terra sentimos suas impetuosas e cortantes rajadas.

Assim, em março de 2020, para mim, como para todos os profissionais de educação, a rotina escolar foi interrompida. Minha última visita à escola, campo da pesquisa, aconteceu na segunda semana de março, assim como minha última aula presencial na faculdade onde trabalhava. A princípio, como muitos, imaginei que seriam algumas semanas, talvez um mês ou dois, no máximo, de isolamento e cuidado, e logo tudo voltaria ao “normal”.

No meu exercício docente, como professora do ensino superior, tive que empreender um grande esforço de adaptação e aprendizagem para dar conta do uso das tecnologias (ainda tão complicadas para mim...) para acessar meus alunos. Para eles, de igual forma, foram

⁵³ Este texto foi produzido em meados de 2020 quando todo o planeta sofria o isolamento social decorrente da pandemia do corona vírus.

tempos muito difíceis, por conta da dificuldade de acesso adequado à tecnologia imposta, bem como às incertezas em relação ao novo jeito de “ter aula” e dar conta de aprender, além de tudo mais.

Em relação à minha pesquisa, a princípio cheguei a pensar que essa parada geral seria uma boa oportunidade para me dedicar à escrita, visto que minha data limite para a entrega do relatório de qualificação era dia primeiro de agosto. No entanto, nas inúmeras tentativas de retomar leituras, de retomar o ritmo de escrita, não obtive sucesso. Havia tempo, havia possibilidade, havia urgência, mas não havia fôlego...

Faltou ar...

Aquela furacão inicial, que a princípio tirara tudo do lugar, cada certeza, cada previsão, cada meta, foi deixando um rastro poeirento de ar denso, estranho e sufocante...

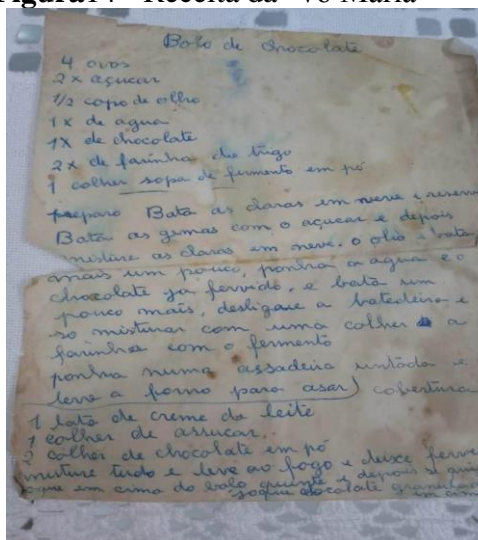
E os dias foram passando, por vezes lentos, por vezes tão rapidamente que nem eram percebidos... Nas tentativas de racionalizar, de pensar sobre o foco, descobri que o momento não era sobre razão, era sobre-viver... Viver o corpo. E deixei de pensar, pensar e pensar para deixar meu corpo sentir, sentir e sentir. Sentir os sentidos do corpo, para depois, pensar os sentidos.

E assim, como Santos (2020) destaca em seu pequeno livro “Cruel Pedagogia do Vírus”, muitas aprendizagens podem estar acontecendo.

Aprendi a ouvir: os sons da rotina diária do ir e vir de um bando de maritacas gritonas que moram nas árvores de um colégio próximo da minha casa; o co-có-ri-có de um galo da madrugada (sim, no meio de um bairro bem urbano) ecoando solitário, anunciando um dia novo.

Aprendi a saborear cheiros: odores guardados na memória, que se tornaram tão fresquinhos quanto o bolo da minha avó Maria, que eu voltei a fazer em vez de comprar pronto no supermercado. Ao recuperar a receita da minha avó – um pedaço de papel surrado e antigo onde ela mesma escreveu esse saber antigo – descobri que esse saber tinha sabor... sabor de chocolate e de saudade doce.

Figura14 - Receita da “vó Maria”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Aprendi a tocar na terra com minhas mãos: para plantar e replantar mudinhas, tentar fazer um canteiro esquecido reviver, recuperar um pequeno jardim do quintal. Aprendi o tempo de florescer, o tempo de secar, o cantinho preferido de cada planta e suas necessidades. E nessa fase desafiadora de jardinagem, ganhei do filho mais velho, uma composteira para produzir o próprio adubo orgânico. Agora já sei cuidar de minhocas também.

Aprendi a enxergar coisas que ninguém vê: sentada no quintal, comecei a ocupar um espaço que antes era só de passagem e percebi quanta coisa tinha para se ver, não só ao meu redor, como as plantas, meus bichos (dois cachorros e quatro gatos!), mas acima de mim, lá longe... E recuperei aquela brincadeira que eu fazia quando criança e com meus filhos também, ao brincar com as multiformas das nuvens. Pude me desligar do imanente, me conectar ao transcendente e agradecer à Vida.

E o fôlego começou, devagar, a voltar...

No entanto, em contraponto a essas experiências de aprendizagem pessoais, eu e o mundo também pudemos ver os ventos virulentos avançarem assustadoramente por todos os cantos, tirando o ar de milhares, sem oxigênio, sem poder respirar... Ventos racistas, sexistas, xenófobos, consumistas e predadores, igualmente mortais e pandêmicos, que se mostraram ainda mais fortes e devastadores.

Floyds⁵⁴ e Betos⁵⁵ implorando por ar:

⁵⁴ Informações adicionais em: <https://www.nytimes.com/2020/05/31/us/george-floyd-investigation.html> Acesso em: 12 de janeiro de 2020.

- “Eu não consigo respirar...”

Animais, aves e seres vegetais⁵⁶, envoltos em chamas e nuvens de fumaça, sem poderem respirar...

Povos originários⁵⁷ sendo ignorados em meio à pandemia, morrendo sem assistência ou atenção às suas demandas...

Falta ar...

Com um longo suspiro para recobrar o fôlego, quem sabe se estivermos dispostos a aprender com o caos, a escolher os caminhos diversos que esses ventos pandêmicos nos mostraram, ainda exista a possibilidade de continuarmos respirando, sobre-vivendo, dando sentido aos sentidos do corpo, aceitando nossa ignorância contingente estando aberto para novos sentidos, respeitando, com humildade, a presença de outros saberes e outros seres que envolvem a existência da vida neste planeta, a humanidade tenha alguma chance de continuar.

Nas palavras de Santos,

Só com uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios será possível começar a pensar numa sociedade em que humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta que habita. Uma humanidade que se habitue a duas ideias básicas: há muito mais vida no planeta do que a vida humana, já que esta representa apenas 0,01% da vida existente no planeta; a defesa da vida do planeta no seu conjunto é a condição para a continuação da vida da humanidade. (2020, cap. 5)

Para onde os ventos me levarão?

Não sei. Mas escolho romper as linhas e avançar...

⁵⁵ Informações adicionais em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55018001> Acesso em: 12 de janeiro de 2020.

⁵⁶ Informações adicionais em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/record-de-queimadas-no-pantanal-em-2020/#:~:text=O%20Pantanal%20registrou%202.534%20focos,de%20Pesquisas%20Espaciais%20> Acesso em: 12 de janeiro de 2020.

⁵⁷ Informações adicionais em: <https://covid19.socioambiental.org/> Acesso em 12 de janeiro de 2020.

Figura15 - Arames farpados



Fonte:

<https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-p%C3%A1ssaros-tirados-m%C3%A3o-que-voam-sobre-aram%C3%A9-farpado-quebrado-image83998603>

CAPÍTULO 3

ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO SOB LENTES DECOLONIAIS: DESTRONANDO VIOLÊNCIAS ONTO-EPISTÊMICAS AO EDUCAR CRIANÇAS MIGRANTES

O poder requer corpos tristes. O poder necessita de tristeza porque consegue dominá-la. A alegria, portanto, é resistência, porque ela não se rende. Alegria como potência de vida, nos leva a lugares onde a tristeza nunca nos levaria.

(GILLES DELEUZE)

Figura16 – Revista H Magazine, Humanidades em Rede



Fonte: Revista H Magazine (online)⁵⁸

Na parte introdutória desta pesquisa, ao detalhar a metodologia a ser aplicada na investigação (etnografia educacional de caráter qualitativo que se valeria de bricolagem de variadas fontes de dados para análise interpretativa), não tinha noção de como e quanto as idas e vindas dos contextos da vida e as vivências do próprio campo trariam mudanças, novos rumos e novas perspectivas ao escopo geral da pesquisa. Já no início do percurso, ao me deparar com as disciplinas escolhidas para cumprir o doutorado, algumas premissas do projeto inicial foram sendo revisitadas e ampliadas. Aqui, refiro-me às teorias decoloniais que

⁵⁸ Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/pedagogias-decoloniais-os-esses-da-questao/> Acesso em: 05/06/2022.

me fizeram ampliar um dos objetivos básicos da pesquisa, a qual tinha como ponto focal discutir uma educação linguística, na fase de alfabetização/letramento, com base no LC.

Além disso, embora esse objetivo tenha se mantido e talvez até se aprofundado, dois fatos me fizeram mudar as lentes ao olhar para meu objeto de pesquisa: a experiência etnográfica de acompanhar, semana após semana, uma turma de alfabetização, em que 30% das crianças eram migrantes, bem como assistir o mundo e minha própria vida sendo atravessados por uma pandemia que marcou a história do planeta neste início de século. Estas experiências me levaram por caminhos diferentes dos imaginados à priori, posto que fizeram emergir algo até então categorizado como um elemento à parte: o corpo e seus sentires.

Assim, neste capítulo, proponho uma reflexão sobre as questões relacionadas ao corpo como materialidade nas experiências vividas e sua intrínseca ligação com as questões do afeto e dos sentires. Além disso, proponho ressaltar a importância destes conceitos amalgamados em um contexto escolar de alfabetização e letramento, ensejando uma educação linguística crítica. Pretendo, ainda, trazer fragmentos das anotações de campo, nos quais, segundo minha interpretação, foram evidenciadas e até criticadas, já sinalizadas em capítulos anteriores, com especial atenção às questões relacionadas ao corpo onto-identitário, como já denominado anteriormente.

Para a análise desses fragmentos, meu processo de categorização/tematização dos dados inspirou-se na problematização posta por Canagarajah e Wurr (2011), acerca dos dualismos presentes nas teorias de aquisição de línguas, em que se priorizou um elemento em detrimento de outro. Ao chamar a atenção para aqueles elementos negligenciados por uma linguística convencional, os autores, então, propõem elucidar o conceito de multilinguismo com vistas a expandir o ensino e aprendizagem de línguas, bem como a própria visão de comunicação.

No quadro abaixo, apresento os dualismos paradigmáticos propostos pelos autores citados, evidenciando, à esquerda, a visão sob uma perspectiva monolíngue e, à direita, uma perspectiva multilíngue.

Quadro3 – Dualismos paradigmáticos do ensino/aprendizagem de línguas

<p>MONOLINGUISMO</p> <p>Conceito de língua baseada em estruturas fixas, onde a gramática e as regras são determinantes para que a comunicação ocorra.</p>	<p>MULTILINGUISMO</p> <p>Perspectiva que considera a língua de forma contextual, sem fixidez e se baseia na performance, na prática; considera a inexistência do monolinguismo, até mesmo entre os falantes de uma mesma língua.</p>
<p>GRAMÁTICA</p> <p>As habilidades linguísticas para o uso da língua dependem exclusivamente do conhecimento das regras e estruturas que a constituem.</p>	<p>PRAGMÁTICA</p> <p>O conhecimento gramatical não constitui a única habilidade para a comunicação, nem é a mais importante; as práticas interacionais e as estratégias de negociação são fundamentais como habilidades comunicativas.</p>
<p>COGNIÇÃO</p> <p>A competência comunicativa se baseia em aspectos cognitivos racionalizados e específicos (viés cartesiano), que sobrepujam o contexto social, tendo importância central nos atos comunicativos.</p>	<p>CONTEXTO</p> <p>O contexto social e o mundo material que envolve os atos comunicativos, formam a ecologia que promove e sustenta a performance.</p>
<p>INDIVIDUAL</p> <p>A aprendizagem de língua bem como a comunicação é preponderantemente individual e depende de habilidades cognitivas específicas subjetivas.</p>	<p>COMUNITÁRIO</p> <p>Tanto a comunicação quanto a aprendizagem se dão pela interação e colaboração comunitária, através de negociação interativa, bem como numa prática intersubjetiva.</p>
<p>DETERMINISMO</p> <p>O sistema gramatical é o que determina a fluência ou não dos falantes/aprendizes, de acordo com as habilidades específicas de se adequarem às regras durante o ato comunicativo.</p>	<p>AGÊNCIA</p> <p>Os aprendizes e falantes são vistos como agentes que constroem novas normas e possíveis sentidos, e os negociam à medida em que o ato comunicativo se desenrola.</p>
<p>FIXIDEZ</p> <p>Língua como um sistema fechado e fixo compatível com o controle, sempre desejável.</p>	<p>FLUIDEZ</p> <p>Língua como um sistema fluido com dimensões sociais, culturais, cognitivas, além da linguística, sem um viés hierárquico entre elas.</p>
<p>APRENDIZ</p> <p>Aprendizes não são considerados competentes para o uso da língua até que atinjam determinados níveis linguísticos específicos.</p>	<p>USUÁRIO</p> <p>Usuários utilizam a língua nos mais variados contextos, com propósitos funcionais e objetivos específicos.</p>
<p>NATIVOS</p> <p>Os que possuem competência e fluência linguística, baseadas na estrutura da língua, da qual os “não nativos”, considerados sempre deficientes de algo, devem se aproximar em sua performance.</p>	<p>NÃO NATIVOS</p> <p>Sob a perspectiva do multilinguismo não há interesse em mimetizar a performance linguística dos nativos, posto que o que vale é o repertório linguístico comunicativo sempre em construção.</p>

<p>LÍNGUA ALVO Assume-se que há um ponto final na aprendizagem de língua a ser alcançado, de forma gradativa e com progressão linear.</p>	<p>INTERLINGUAGEM Pressupõe-se que cada ato comunicativo é único e imprevisível. Seus participantes são desafiados a negociar sentidos através da construção e revisão de normas, sempre numa interação mútua.</p>
--	---

Fonte: Produzido pela pesquisadora, a partir de Canagarajah e Wurr (2011).

A problematização desenvolvida por Canagarajah e Wurr (2011) acerca da necessidade de questionarmos certas dualidades foram percebidas em minha experiência etnográfica, ao longo das semanas de trabalho de campo, nas mais variadas formas. Em situações específicas de aprendizagem de língua, regidas pela professora da turma com metodologia e intencionalidade alfabetizadora, ou em situações mais espontâneas de brincadeiras ou de práticas languageiras fluidas, foram emergindo certos sentidos que apontavam para determinados dualismos que impregnam os fazeres pedagógicos de uma sala de alfabetização multilíngue. Por se voltar às práticas de letramento/alfabetização, as dicotomias testemunhadas ao longo do trabalho de campo no espaço escolar reverberam a discussão posta por Kell, Guzula, Mckinney (2021) ao afirmarem que o campo dos estudos de letramento vem sendo historicamente marcado por um conjunto de binarismos que ainda se faz fortemente presente em práticas de leitura e escrita. Na entrevista, Kell (2021), especificamente, argumenta que tais binarismos (escrita e oralidade, alfabetismo e analfabetismo, abordagens do tipo *top-down* e do tipo *bottom-up*, métodos globais e métodos fônicos) trazem rastros de colonialidade.

Assim, considerando o meu *lócus* decolonial, penso que o debate trazido pelos autores encontra ecos em importantes aspectos a serem considerados: **trazer o corpo de volta e marcar o não marcado** (MENEZES DE SOUZA, 2019a; 2019b). Atualmente, em se tratando do conceito de corpo e sua valorização, vivemos uma interessante disparidade. Por um lado, a materialidade do corpo sendo associada ao que é mau e pecaminoso, sob a necessidade de controle e submissão, para que se mantenha puro. Por outro lado, o mesmo corpo sendo endeusado, como um objeto de exposição do indivíduo, dentro de um poderoso mercado de consumo que padroniza e vende modelos de “corpos perfeitos”, também sob a mesma necessidade de controle e submissão, para que se mantenha saudável e dentro dos padrões.

Santos (2019), ao comentar essa padronização consumista do corpo nas sociedades capitalistas ocidentais, discute sobre uma emancipação corpórea perversa, que ele denomina como “humanismo do corpo”. Em suas palavras:

É o corpo que é cuidado de forma obsessiva a fim de maximizar a sua vitalidade e o seu desempenho. O culturismo, a medicação preventiva, o *jogging*, os esportes radicais, as grandes maratonas e a indústria das academias são algumas das formas dominantes de emancipação do corpo. Esse realce da fisicalidade do corpo deforma a dialética da sua dimensão vital e humana, favorecendo a dimensão física, por meio da qual surge um novo ‘humanismo do corpo’. (SANTOS, 2019, p. 138)

Estudado e discutido nas mais variadas áreas das ciências, da biologia à antropologia, da cibernética à teologia, o que esse corpo, como um objeto carnal materializável e social, teria a ver com este estudo sobre linguagem, alfabetização e letramento? A resposta é aparentemente simples: o ato da fala assim como o da escrita, são atos corporais.

Embora haja um vasto número de pesquisas relevantes sobre o papel do corpo e do afeto na aprendizagem em geral, percebe-se que sua tônica se mantém nas questões relacionadas a padrões biológicos e cognitivos. Nesses estudos, evidencia-se o corpo brincante, a importância do lúdico e da motricidade. Em relação aos estudos sobre afeto, na área pedagógica mais utilizado como afetividade, o foco também se concentra ainda em questões racionalizadas, como, por exemplo, as relações de afetividade entre professor e aluno que contribuem para uma aprendizagem mais efetiva.

A abordagem que se pretende aqui é outra, a saber: **trazer o corpo de volta e marcar o não marcado** (MENEZES DE SOUZA, 2019a; 2019b). Sob o viés decolonial, o autor enfatiza que todo o discurso científico da modernidade, que se proliferou por todas as áreas do conhecimento bem como na vida comum da sociedade, tem sido baseado na dicotomia entre objeto e sujeito, tornando a neutralidade como possível, plausível e generalizável. Dessa forma, o mito da neutralidade acabou por eliminar o corpo desse sujeito, com suas vivências, suas marcas constitutivas, o próprio espaço que ocupa, não só das interpretações dos sentidos que o circundam como também da própria criação do conhecimento, e, conseqüentemente, de sua validação. Além disso, **marcar o não marcado** reforça a questão da localidade e contingência de todos os corpos, em oposição aos pressupostos de universalização que tendem a normatizar elementos constitutivos do *status quo* vigente, negando as diferenças e singularidades.

Portanto, trazer o corpo de volta ao palco da produção do conhecimento, com suas histórias, marcas e local que ocupa, é uma forma de decolonizar o próprio conhecimento. É deste corpo, com seus afetos e afetações, sob uma perspectiva onto-epistemológica, que os próximos itens tratarão. Valendo-me de alguns dos dualismos propostos por Canagarajah e Wur (2011), já apresentados acima, para cada binarismo proposto na categorização das

análises, trarei um panorama histórico-conceitual na tentativa de delimitar como essa dualidade foi construída e se cristalizou em um paradigma que permeou/permeia as várias instituições da sociedade ocidental atual.

3.1 ORALIDADE E ESCRITA: O CORPO REDUZIDO À MÃO

A importância do ato de ler-escrever na sociedade atual é um fato inegável. Segundo Santos (2019), a sociedade pós-moderna tem sido caracterizada pela tríade cultural ocidental-cristã-patriarcal, a qual, acrescentaria, é marcada pelo grafocentrismo e pelo racionalismo nos usos da linguagem, tomados aqui como duas importantes facetas dos processos de alfabetização/letramento, cujas implicações são merecedoras de atenção.

Sobre a primeira faceta – o grafocentrismo, a cultura letrada organiza, implementa, monitora, desenvolve e estabelece as principais ações cotidianas dos sujeitos, tanto no nível pessoal quanto no comunitário. Transações comerciais e econômicas, legais, atividades científico-acadêmicas, de lazer e entretenimento, mesmo até as mais reservadas da vida privada, são carregadas pelo suporte da linguagem escrita, sendo, portanto, grafocentradas. A inegável centralidade da leitura-escrita vem, assim, acompanhando e moldando-se às questões políticas e ideológicas que perpassam pelos diversos períodos históricos. Embora com o passar do tempo tenha havido alterações e ressignificações nas questões sobre leitura/escrita, sua centralidade⁵⁹ tem sido mantida e confirmada.

Logo, como produção histórica, o conceito de alfabetização e, posteriormente, de letramento vem se (re)construindo a partir dos contextos sociais, políticos, ideológicos e epistemológicos de cada período, o que, segundo Pérez (2008), caracteriza a alfabetização como um “conceito em movimento”. Para exemplificar esse conceito em movimento, nos quadros abaixo, destaco características e valores relacionados à leitura-escrita em determinados períodos históricos. É possível perceber que o conceito de alfabetização sempre

⁵⁹O desenvolvimento da Internet, a partir da década de 90, permitiu que vários segmentos sociais tivessem acesso a esse aparato tecnológico. Os estudantes passaram a buscar informações nas plataformas tecnológicas de forma rápida e eficaz, ao invés de manusearem livros em bibliotecas; além disso, os jovens passaram a utilizar o meio tecnológico para diversão em sites de games e salas de bate-papo. Os profissionais de educação se dividiram entre aqueles que apoiavam fortemente o uso da nova ferramenta e aqueles que a demonizavam como sendo o fim da leitura e da pesquisa. Muitos estudiosos davam conta de que o livro, como suporte de leitura, e até a própria leitura, estavam fadados ao extermínio. (<https://veja.abril.com.br/educacao/uso-da-tecnologia-faz-com-que-estudantes-esquecam-livros/>) Mais de 30 anos depois o que se constata é que a tecnologia através da internet não só confirmou uma sociedade grafocentrada, como ampliou a necessidade de novos letramentos para esse “moderno” suporte de leitura. Assim, a leitura e a escrita continuam mantendo seu império como o meio semiótico mais importante da nossa sociedade.

esteve atrelado às ideologias e concepções políticas de cada época, tendo como contexto a sociedade ocidental⁶⁰.

Quadro4 - Conceitos relacionados à leitura/escrita por período histórico

Antiguidade Clássica (séc. VIII a.C. – séc. V d.C.)	
Característica principal	Conhecimento transmitido oralmente; depois reproduzido literalmente por escrito.
Leitura	Feitas por um profissional que lia em público e todos (homens) participavam da interpretação de sentidos.
Escrita	Saber pouco valorizado.
Função social da leitura/escrita / alfabetização	Transações comerciais; documentos legais.
Quebra de paradigma / decadência	Declínio da civilização Greco romana; enfraquecimento do Império Romano.
Era Medieval (séc. V – séc. XV)	
Característica principal	Monopólio da igreja católica restrito aos saberes considerados sagrados.
Leitura	Exclusiva aos mosteiros.
Escrita	Monopolizada pela igreja; realizada pelos copistas, que eram apenas calígrafos (pois não liam o que escreviam).
Função social da leitura/escrita / alfabetização	A sociedade em geral não tinha acesso.
Quebra de paradigma / decadência	Início da leitura individual silenciosa com o aparecimento das universidades entre aristocratas e intelectuais laicos.
Reforma Protestante (séc. XVI)	
Característica principal	Reservada aos textos bíblicos e textos familiares. A família era responsável pelo ensino.
Leitura	Textos ligados à religião.
Escrita	Para ser considerado alfabetizado bastava grafar o próprio nome.
Função social da leitura/escrita / alfabetização	Difusão de aspectos religiosos como a “salvação” pessoal.
Quebra de paradigma / decadência	Introdução da imprensa na Europa (1453) com os tipos móveis. Essa já era uma técnica de países asiáticos (China, Japão, Coreia) desde o séc. XII. Esse fato quebrou o monopólio político e intelectual da igreja.

⁶⁰Quadros compostos pela autora sem intenção de rigor histórico/cronológico.

Contra-Reforma (séc. XVI)	
Característica principal	Defesa da fé católica de forma incisiva e cruel na Europa e expansão dessa fé nos países colonizados pelos europeus nas Américas.
Leitura	A alfabetização focava o processo de leitura sem escrita, na maioria dos países europeus.
Escrita	Pouco incentivada; o seu ensino baseava-se no ensino do alfabeto, soletração e silabação.
Função social da leitura/escrita / alfabetização	A alfabetização era destinada aos clérigos, mestres e nobres; os ricos eram alfabetizados. Nas colônias, destacando o Brasil, a alfabetização era destinada a catequizar e converter os indígenas ao catolicismo. As escolas eram dirigidas pelos jesuítas e também eram frequentadas pelos filhos dos colonos, proprietários de terras.
Quebra de paradigma / decadência	Marquês de Pombal, com uma posição política liberal acirrada, descontinuou a escola dos jesuítas; no entanto, os mesmos objetivos religiosos e literários com os mesmos métodos pedagógicos de disciplina e autoridade se perpetuaram.
Revolução Francesa/ Iluminismo (séc. XVIII)	
Característica principal	Ideário Iluminista de direitos de igualdade, liberdade e propriedade se consolida num projeto hegemônico revolucionário.
Leitura	Condição fundamental para a conquista da cidadania, vista como cumprimento de deveres e luta por direitos.
Escrita	Igualmente, condição fundamental para a conquista da cidadania, vista como cumprimento de deveres luta por direitos.
Função social da leitura/escrita / alfabetização	Há um projeto de alfabetização em massa para que o ideário de direito à propriedade e ao enriquecimento pessoal fosse possível.
Quebra de paradigma / decadência	Há uma resistência crescente da igreja católica e seus adeptos políticos iniciando a Contra-Reforma, garantindo suas marcas nos países colonizados ao redor do mundo.
Capitalismo / Revolução Industrial / Positivismo (séc. XVIII, XIX)	
Característica principal	O conhecimento adequou-se ao modo capitalista de produção, passando do indivíduo para a máquina. Um novo tipo de saber, com um mínimo de instrução se faz necessário.
Leitura	Mínima, a fim de garantir uma condição básica de manuseio de máquinas.
Escrita	Igualmente mínima, a fim de garantir uma condição básica de manuseio de máquinas.
Função social da leitura/escrita / alfabetização	Surge a necessidade de alfabetização mínima para as massas, a fim de que a força de trabalho dos antigos artesãos, que antes possuíam os saberes manufatureiros, garantisse o processo de modernização das sociedades ocidentais.

Quebra de paradigma / decadência	Apesar do desenvolvimento de muitas ciências humanas, como a Linguística, Psicologia, Sociologia e outras terem influenciado a existência de novos paradigmas em relação à alfabetização, essa visão tecnicista dos saberes persiste de muitas formas na contemporaneidade.
---	---

Fonte: Produzido pela pesquisadora, com base em Pérez (2008).

A proposta de colocar nestes quadros o conceito de alfabetização ligado aos fatos históricos e políticos de cada época serve para elucidar quanto os conceitos de alfabetização e de aprendizagem da leitura e da escrita, ao longo do tempo, têm sido usados como instrumentos servindo aos poderes vigentes e seus interesses de conduzir e reproduzir seus próprios valores a fim de os perpetuarem tanto quanto possível. Percebe-se a alfabetização como um conceito movente, muitas vezes, atrelado a interesses políticos e ideológicos de cada fase histórica⁶¹. Portanto, reitera-se a percepção de que, para que haja uma perspectiva outra, que mude foco e visão para uma possível transformação, resistência e luta contra essa tendência, são prerrogativas.

O fato de o pano de fundo deste recorte temporal ser baseado essencialmente em marcos históricos europeus pode parecer contraditório em um estudo em que as teorias decoloniais são tidas como base. No entanto, desta constatação emergem duas possíveis interpretações. A primeira refere-se ao fato de que nossa visão histórica ocidental é extremamente limitada pelo olhar eurocentrado, inclusive em se tratando de fontes de pesquisa. A segunda reitera e reforça a importância de se ter outra visão sobre essas e outras questões que não privilegiem o *locus* de centralidade europeia, como o único e verdadeiro para concretizar nossa visão de mundo, como ressalta Castro-Gómez (2005) ao propor o conceito de *húbris do ponto zero*.

Sob esse conceito, o referido autor destaca a visão de ciência e conhecimento da modernidade, que se constroem sob a negação de qualquer subjetividade, negando sua localização e seu lugar de enunciação. Dessa forma, o conhecimento científico da modernidade objetiva assegurar o mito da neutralidade e da universalidade, negando quaisquer outras formas de conhecimento e de construção de saberes. Corroborando essa ideia, Mignolo (2018) destaca, ainda, a centralidade da visão branca, masculina, cristã e patriarcal sobre outras possibilidades de visões de mundo, conhecimento e produção de

⁶¹ O quadro histórico acima proposto tratou das concepções de leitura e escrita em um recorte temporal específico. Para estudos mais recentes sobre novos letramentos e multiletramentos em sua relação com as tecnologias digitais atuais, recomendo: MONTE MÓR, DUBOC e FERRAZ, 2021.

sentidos, marginalizando e invisibilizando todas as outras possíveis visões localizadas fora do eixo eurocêntrico.

Apesar desta pesquisa não ter como propósito a revisão da história da alfabetização com seus pormenores, creio ser válido ressaltar as profundas mudanças políticas, sociais, econômicas e epistemológicas que a revolução industrial trouxe em seu bojo para as sociedades ocidentais contemporâneas, visto que esse período foi o berço do capitalismo que até hoje molda a sociedade ocidental. Além disso, foi justamente a partir do momento inaugural do capitalismo que a sociedade grafocêntrica começa a tomar corpo, dando impulso inclusive para que a instituição escolar fosse apontada como o lugar de responsabilidade desse ensino, como um bem social.

O capitalismo formou e re-formou conceitos e valores em todas as instituições, dentre estas, a escola. Dessa forma, a alfabetização passou a ser vista como uma meta democrática para o mundo ocidental de forma consensual e inquestionável. Historicamente, em um contexto de pós-revolução industrial, as bases para essas metas eram, por exemplo, a necessidade de mão de obra produtora com vistas à manutenção da sociedade capitalista. A princípio, a necessidade de educar a classe trabalhadora não estava vinculada a uma maior qualificação para o trabalho em si, visto que, para as atividades exercidas pelos proletários, os saberes individuais já adquiridos nas fases anteriores à industrialização já eram suficientes.

Gotard e Favaro (2019), ao descreverem os embates da escola pública inglesa na Inglaterra, entre os séculos XVIII e XIX, berço da revolução que levaria à industrialização do ocidente, asseveram que a ideia de uma “educação para todos”, através de uma escola pública subsidiada pelo Estado, não tinha um caráter emancipador visando o trabalhador e sua formação, mas, sim, preconizava um meio “civilizatório” para conter possíveis atos indisciplinados além de “docilizar” intelectos brutalizados. Para a elite da época, a manutenção da nova dinâmica social civilizatória e democrática exigida pelo avanço do capital se daria através da universalização de uma instrução racional, intelectual e moral.

Destaca-se também o fato de que a pretendida educação básica para as grandes massas tinha um caráter utilitário direcionado apenas para o necessário, qual seja, ler, escrever e calcular. Embora estejamos relatando premissas educacionais de três séculos atrás, as quais poderiam ser consideradas inadequadas e ultrapassadas, pode-se comparar com alguns fatos da atual educação brasileira, como por exemplo, os princípios e objetivos da PNA (BRASIL, 2019) do atual governo, discutidos amplamente no capítulo 2 deste trabalho. Nesse documento, encontra-se o seguinte objetivo:

- aprendizagem da *leitura*, da *escrita* e da *matemática básica* como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e *condições* para o *exercício pleno da cidadania* (decreto n.º 9.765/2019 – capítulo II – Dos Princípios e Objetivos – artigo 3º - item VII – Brasil – MEC – 2019).⁶² (grifos da pesquisadora)

Confirma-se o fato de que, embora o tempo passe, a alfabetização e, conseqüentemente, a escola como instituição responsável por esse saber na sociedade capitalista, têm se mantido como um projeto essencial de confirmação e estabilidade do *status quo* dessa mesma sociedade. A escola, como suposta instituição alfabetizadora para formação de cidadãos livres, tem cumprido esse papel às avessas. Nas palavras de Mészáros (2008, p. 15-16), destaco:

A natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho. Um sistema de trabalho que se apóia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso aos meios para sua realização, necessita ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução. (...) (Nessa perspectiva) se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas.

Talvez, a grandeza do capitalismo – o qual, neste momento, metáforizo como se fosse um monstro – que abarca, caça e consome, tenha sido preservada justamente por sua característica de mimetização e adaptação às evoluções naturais da sociedade em seus aspectos culturais, sociais e de desenvolvimento tecnológico. Assim, a partir das últimas três décadas do século XX, aparece um novo tentáculo do modelo-monstro capitalista: o neoliberalismo⁶³.

Resumidamente, destaco que o neoliberalismo como doutrina econômica retomou do liberalismo clássico muitas das suas concepções. Por exemplo, a importância do indivíduo como centro de suas relações sociais, valorizando a competição, o crescimento e a evolução pessoal, a liberdade e o direito de propriedade. De qualquer outra característica relevante, a

⁶² O presidente Jair Bolsonaro, em fala sobre cortes financeiros nas verbas para educação, já havia sinalizado essa premissa: "A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta.", escreveu o presidente, repetindo o que o ministro da Educação, Abraham Weintraub, havia dito na noite anterior, ao seu lado, durante vídeo transmitido ao vivo via Facebook. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-defende-cortes-em-cursos-de-humanas-diz-que-dinheiro-do-contribuinte-deve-ir-para-leitura-escrita-fazer-conta-23623980>. Acesso em: 19/12/2021.

⁶³ Conceito e características do neoliberalismo foram tratados com mais densidade no capítulo I, nas discussões a respeito da globalização e das questões migratórias.

grande marca do neoliberalismo é o mercado, que surge e se estabelece como uma instituição que atua e regula as demais instituições já constituídas na sociedade, de forma implícita ou explícita, entre estas, a escola. Dessa forma, sob a perspectiva de uma sociedade grafocêntrica neoliberal, a leitura e a escrita tornam-se *commodities*, em que, assim como outros bens, alguns têm a oportunidade de obter esse “produto” ou não, ou ainda, alguns podem comprar um “produto” de maior qualidade do que outros, se pensarmos no contexto alfabetizador de alunos de escolas públicas e de escolas particulares.

Essa dinâmica grafocêntrica neoliberal constatada nas sociedades ocidentais é fundamentada em uma tríade colonialista, qual seja, a colonialidade do ser, do poder e do saber. Conforme Maldonado-Torres (2007), os três conceitos se inter cruzam, posto que as condições para seu aparecimento foram os contextos do colonialismo e a posterior colonialidade, fazendo com que a exploração e a dominação interferissem diretamente em áreas contíguas, como o conhecimento e sua produção pelos seres e as relações de poder geradas por essas relações. O conceito de colonialidade do ser foi formulado por Mignolo (2000) em debates com pares acadêmicos, dos quais, posteriormente, resultou o famoso “*el giro decolonial*”. Segundo esses estudos, as implicações da colonialidade do poder interferem e “infectam” as mais diversas áreas sociais, fazendo com que os conceitos se atrelem um ao outro.

A ideia era que, sim, em adição à colonialidade do *poder* também existia a colonialidade do *saber*, então, muito provavelmente uma colonialidade específica do *ser*. E sim, a colonialidade do poder se refere à interrelação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber tem a ver com o rol da epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser se refere então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. (MALDONADO TORRES, 2007, p. 129-130) (Grifos da pesquisadora)

Importante ressaltar que, sobre o abrangente conceito de colonialidade do poder, Quijano (2000; 2001) destaca a consolidação da Europa como núcleo da modernidade bem como a expansão do capitalismo a partir desse centro. Nesse sentido, inaugura-se um padrão específico de dominação e exploração baseado na racialização dos seres como uma construção que passou a fundamentar a dominação colonial e que se perpetua desde então, permeando a ideia de poder mundial. Portanto, como Quijano (2005) declara, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.” (p. 117)

A partir dessa visão, concebe-se uma humanidade hierarquizada em seres superiores e inferiores, racionais e irracionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. Assim, corpos “diferentes” são marcados por sua cor, sua diferença étnica, seu lugar de origem e suas experiências vividas, que passam a justificar a subalternização e a inferiorização pelo simples fato de “ser” outro. E de que forma, então, as linguagens estariam ligadas a essa tríade colonialista? Os próprios teóricos revisados até aqui confirmam essa relação ressaltando o fato de que, sendo a língua/linguagem um marco identitário que forma/performa a teia histórica e cultural de cada povo, esta estaria atrelada à tríade colonialista, especialmente ligada à colonialidade do ser.

Veronelli (2021) destaca que a relação entre linguagem e o conceito do que é ser humano reside no pressuposto colonialista de racialização, pois esta determina as características daqueles que são mais humanos que outros em contraste com as características da bestialização. Dentre estas características, uma das mais evidentes é a forma de comunicação expressa pela língua além da perpetuação da cultura através da escrita. Assim, as formas de se expressar dos povos colonizados, ao usarem uma língua não legível aos ouvidos colonizadores, demarcaram ainda mais a sua condição de inferiores. Além do mais, pelo fato de muitos desses povos serem ágrafos ou não terem uma escrita alfabética, foram considerados incapazes de produzir conhecimento e validação de sua cultura, sendo assim categorizados como primitivos e carentes de civilização. Veronelli (2021) enfatiza, ainda, a relação entre raça e linguagem, ao propor o conceito de colonialidade da linguagem atrelando-o à colonialidade do poder. Em suas palavras:

A ideia eurocêntrica da linguagem conecta a língua, a gramática, a civilização e a escrita alfabética ao conhecimento, e naturaliza essas características e atributos como linguagem em sentido pleno. É indiscutível, dentro do paradigma moderno colonial, o fato de que os colonizadores-colonializadores têm linguagem, assim como o de que os colonizados-colonializados carecem dela. (VERONELLI, 2021, p. 92)

Portanto, a atual sociedade grafocentrada perpetua o colonialismo do poder, do saber e do ser quando evidencia o papel da leitura e escrita como marcador de conhecimento/ignorância, inferioridade/superioridade, subalternizando assim, os corpos analfabetos. Destaco ainda o fato de que, quando a sociedade atual se fundamenta em uma epistemologia grafocentrada, dando à leitura e à escrita o poder de incluir ou excluir os que dela participam, acaba por declarar a universalidade dessa epistemologia excluindo possibilidades outras de produção de conhecimento e cultura.

Grosfoguel (2007) destaca a universalidade epistêmica de alguns construtos ocidentais como racismo epistêmico, o qual inviabiliza outras possibilidades epistemológicas como produtoras de conhecimento efetivo. Partindo da premissa de universalidade que gera racismo e desigualdade, pode-se sugerir a imposição da alfabetização como uma violência epistêmica. Meu questionamento, obviamente, não é em relação à alfabetização⁶⁴ em si, como uma forma de produção de sentidos na trama social, mas proponho uma reflexão em relação a quanto essa imposição pode se tornar inquestionável e violenta, especialmente em se tratando da fase infantil na qual ela é imposta.

3.2 MÃOS QUE ESCREVEM, MÃOS QUE DANÇAM

Ao iniciar minha pesquisa através de vivência etnográfica em uma sala de aula alfabetizadora com presença de crianças migrantes, presumi que meu trabalho seria verificar, analisar e interpretar as interações linguísticas propostas pela professora, a metodologia utilizada e o engajamento dos alunos nas atividades. Enfim, meu foco se manteria no campo linguístico-cognitivo onde eu supunha encontrar algumas respostas. Confesso que fui surpreendida por fatos inusitados que, no meio das vivências infantis, aprendizagens e sentidos outros emergiam de forma espontânea, fatos estes que estavam muito além do mundo grafocêntrico de uma sala alfabetizadora.

A importância dada à dualidade oralidade versus escrita e, conseqüentemente, a ideia reducionista de alfabetização como “domínio da técnica de escrita” - em que toda a complexidade e multimodalidade nos processos de produção de sentidos e usos da linguagem esteve tangenciada – é posta em xeque ao me deparar com Adirah, aluna migrante de

⁶⁴Importante ressaltar que, ao usar o termo “alfabetização” no trecho destacado, refiro-me à problemática e recorrente ideia de que ser alfabetizado é “dominar um sistema de escrita alfabética”, conhecendo os “códigos” letras/sons de cada língua. Certamente, essa é uma faceta essencial e importante de todo um longo e dificultoso processo para a inserção no mundo da leitura e da escrita. Soares (2018), a fim de didatizar esse processo, propõe dividi-lo em três facetas, lembrando que todas são interrelacionadas, intercambiáveis e simultâneas: i) a linguística, com foco na língua escrita como representação visual da cadeia sonora da fala; ii) a interativa, com foco na expressão e compreensão de mensagens nas interações entre pessoas; iii) a sociocultural, com foco nos usos, funções e valores sociais da língua escrita. A autora ressalta que, embora, obviamente, todas as facetas poderiam ser adjetivadas como linguísticas, posto que se trata de um processo relativo à língua, esse adjetivo foi reservado para a fase inicial, onde essa dimensão predomina. Falando sobre essa parte específica do processo, a *alfabetização* em si, Soares (2018, p. 38) destaca: “Esse processo de representação da cadeia sonora da fala na forma gráfica da escrita constitui uma *tecnologia* que envolve a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções que governam o uso desse sistema.” Na segunda faceta, o enfoque da aprendizagem é na compreensão e produção de textos, enquanto que na terceira, nas diferentes situações e contextos de escrita. A essas duas últimas facetas, denomina-se letramento.

Bangladesh, cuja linguagem corporal é, ela mesma, uma profusão de interação e sentidos, como recupero na anotação de campo abaixo:

2 ano B – 20/02/2020

Adirah me contou que lá não chamam o país de Bangladesh, mas Bangla. Contou-me também que as orações são feitas de joelhos, deitados no chão. Cantou várias orações. Os colegas também vieram ouvi-la cantar, com atenção. Mostrou-me como era a dança em Bangla; ao dançar mexia muito as mãos e os braços.

Duas meninas brasileiras se aproximaram e começaram a dançar também, rebolando bastante, como numa espécie de dança funk. Outras duas se uniram ao grupo, sapateando, como numa imitação ao samba.

Adirah então me disse: “Brasil assim (sapateava e rebolava um pouco, imitando algo como o samba, talvez), não legal. Bangladesh assim, legal (movimentando as mãos e os braços em movimentos típicos das danças orientais).”

Todas riram muito e se divertiram, misturando movimentos de mãos aos sapateados e rebolados

Nesse episódio, barreiras linguísticas foram superadas e até desprezadas pela interação dos corpos marcados por sua cultura e história, mostradas em gestos simples da dança. Embora, em uma classe alfabetizadora, em um contexto no qual a palavra verbal, falada ou escrita tenha primazia e exerça até certo controle das interações, as crianças, quando expostas ao diferente, conseguiram furar a bolha do grafocentrismo.

A escola, vista sempre como um espaço de aprendizagem controlada, especialmente nos anos iniciais de alfabetização/letramento, acaba por desconsiderar momentos outros quando o aprender corre solto, dança, literalmente, nas brincadeiras e interações onde a palavra, escrita ou falada, não é o foco.

Sob a perspectiva das epistemologias do sul, Santos (2019) destaca que as lutas sociais dos subalternizados, racializados, mercantilizados são sempre processos que se desenrolam no/com o corpo e a partir dele. O autor salienta três tipos de corpos: o moribundo, que se sujeita ao martírio na luta para continuar a lutar em outro corpo vivo; o corpo sofredor, que prevalece na luta e sobrevive apesar do sofrimento; e o corpo jubiloso, como aquele que celebra as alegrias do corpo com prazer, festa, riso, dança, canto e erotismo.

No contexto do corpo jubiloso, chamo a atenção à dança como forma muito complexa de expandir as experiências vividas e transformá-las em conhecimento corporificado. No episódio destacado acima, as mãos dançantes de Adirah foram como um convite para os demais amiguinhos se juntarem numa experiência sinestésica, trazendo seus corpos de volta, subvertendo um espaço regulado pela racionalidade e pela cognição. Além

disso, o caráter não-linguístico do convite de Adirah, que nem falava português, através da dança, foi “capaz de expandir a proximidade e a familiaridade e até de fortalecer a confiança muito para além das possibilidades do intercâmbio linguístico”. (SANTOS, 2019, p. 143)

A crítica ao grafocentrismo também pode ser expandida ao pensarmos no reducionismo do paradigma da modernidade que prevê que o conhecimento se estabelece nas diversas culturas a partir de sua acumulação escrita e que para ser transmitido, “aprendido”, tem que ser lido. Dessa forma, o acesso ao conhecimento válido e reconhecido será aquele formatado pela escritura, desprezando todas as outras possibilidades de transmissão do conhecimento, como a oralidade, por exemplo. Ademais, a escrita pode pressupor ainda outros reducionismos quando transfere a linguagem de um corpo inteiro para a mão – mão que entalha a letra à perfeição; mão que treina técnicas motoras para grafar a letra “de mão”; mão esquerda que recebeu a palmatória como punição por não ser o jeito certo de escrever.

Neste episódio, o que a mão de Adirah nos deixa ver? Para além de uma mão da qual se espera a escrita de uma língua que lhe é estrangeira e alheia, as mãos dançantes de Adirah parecem irromper um grito de existência em um cenário em que, talvez, essas semioses são, por vezes, despercebidas, mas potentes porque estão revelando algo. As mãos de Adirah furaram a bolha grafocêntrica e conseguiram escrever parte de sua história, de sua identidade, de suas experiências vividas. Sem letra, sem alfabeto, sem escrita, Adirah escreveu: “Essa mão sou eu.”

Conforme a premissa dos teóricos decoloniais, os quais pressupõem que a ontologia precede a epistemologia e a experiência precede a racionalidade, somos impelidos a repensar a alfabetização como fato imprescindível à educação dos sujeitos infantis como um construto universal.

Assim, ao relacionar as vivências infantis, pertinentes a essa fase prevista para a alfabetização, quais necessidades de experiência, de letramentos não escolares, são levadas em conta para que a criança aprenda a ler e escrever e quais outros modos semióticos ela utiliza para ser e estar no mundo, que estão além e fora do universo grafocêntrico dos adultos? As respostas a essa questão podem nos levar a inúmeras possibilidades, se nos permitirmos vislumbrar caminhos fora do universo cognitivo e racional tão fortemente imbricado na ideia que fazemos do que é a cultura escolar. O próximo dualismo continuará a nos levar a essa reflexão.

3.3 CORPO E MENTE: O CORPO REDUZIDO AO CÉREBRO

Como já indicado no item anterior (3.1), além do grafocentrismo, há que se considerar uma segunda faceta importante e fortemente presente nos processos de alfabetização e que corrobora, igualmente, para que esse processo seja marcado como uma violência epistêmica: refiro-me, aqui, ao racionalismo, herança do dualismo cartesiano. Como já evidenciado, as bases da cultura escolar ocidental bem como as teorias relacionadas à alfabetização, são muito fortemente marcadas pela visão cartesiana do *cogito*. Orientadas pela ideia básica de racionalidade *a priori* para toda e qualquer teoria, elementos fora do âmbito cognitivo, como por exemplo, questões relacionadas ao corpo e seus sentires, ao afeto e sua potência transformadora, são deixadas de lado, ou, quando muito, encaixadas dentro de uma lógica racionalista.

Assim, embora existam teorias relacionadas ao afeto e à sua importância para a aprendizagem, estas se mantêm no campo psicológico-cognitivo, pois a escola cristalizou-se apenas como um espaço cognitivo, esquecendo-se de outros saberes muito importantes na constituição desse sujeito em formação e deixando para trás um elemento imprescindível na gênese desse ser: o corpo.

Como nenhuma vivência da sociedade reside em um vácuo a-histórico e contextual, podemos verificar a premissa dessas ideias nas acepções da modernidade europeia. Dessa forma, apesar das raízes do dualismo mente-corpo estarem remotamente na antiguidade clássica, Descartes resgata essa concepção bi-partida que se fortalece e se dissemina com as ideias iluministas. Na filosofia ocidental cartesiana da modernidade do “penso logo existo”, são traduzidas as bases da visão dualista da existência do humano como um ser mente/corpo, onde a mente tem supremacia sobre as sensações do corpo. Dessa forma, a afetividade e os sentimentos pulsantes do corpo são considerados de dimensão inferior, devido ao seu caráter subjetivo. Portanto, as ciências e a educação em suas variadas vertentes concentraram-se no desenvolvimento dos aspectos cognitivos e psíquicos.

O que a alfabetização teria a ver com essa filosofia cartesiana? Ora, a implantação de uma sociedade modernista-iluminista tinha como projeto disseminar a aprendizagem da leitura e escrita, a fim de produzir um determinado sujeito “pensante” adequado à visão de progresso e desenvolvimento. Naturalizar a racionalidade como única forma de pensamento, de inteligência e de desenvolvimento inscreve um projeto colonial de sociedade e de sujeito. Soma-se a esse paradigma o dualismo corpo/mente, em que o primeiro é sempre relegado ao segundo plano, enquanto a mente e suas produções cognitivas são ressaltadas como

superiores. Esse sujeito, produto da racionalidade, inscreve-se em uma hierarquia social naturalizada, produzindo e reproduzindo valores como consumo, meritocracia e desprezo pelo que é diferente, isentando-se da responsabilidade pelo coletivo, pelo comunitário, pelas injustiças sociais.

A partir do século XX, estudiosos na área da educação, como Wallon, Vigotsky e Piaget, passam a reforçar outras teorias baseadas em oposição ao dualismo, dentre elas o monismo. A ideia monista do ser humano o vê como uma substância única em que corpo e a mente/alma se interrelacionam e se afetam. Esse entendimento é muito caro e fundante nas teorias decoloniais, as quais dão conta de que os aspectos ontológicos do ser não são inferiores aos aspectos epistemológicos, formatando uma identidade baseada nas experiências vividas no e com o corpo.

A despeito das contribuições da psicologia social, centrada no sujeito e mais afeita a visões holísticas de aprendizagem, cumpre ressaltar que a diferença entre o pensamento decolonial e essas perspectivas da psicologia social consiste, dentre outros aspectos, no tipo de exercício genealógico empreendido por teóricos decoloniais, para quem, inscritos em uma geo-corpo-política do conhecimento, a categoria de raça inaugura a compreensão da diferença colonial e, conseqüentemente, a compreensão dos processos de inferiorização de certos seres humanos em detrimento de outros.

Em outras palavras, a orientação que se pretendeu monista pelos influentes autores desse campo, acima citados, ainda tratou de um sujeito em termos universais, em cujo processo o corpo não foi “trazido de volta”, conforme a proposta decolonial de Menezes de Souza (2019), criando-se um entendimento homogêneo, padronizado e, em grande medida, normativo dos processos de alfabetização/letramento. Dessa forma, a metodologização acabou por se tornar uma acirrada disputa teórica em direção à padronização, direcionando, durante décadas, as pesquisas e discussões a respeito do processo de alfabetização/letramento ao focar-se, fundamentalmente, nos aspectos cognitivos.

Muito embora as teorias mais voltadas ao interacionismo, em uma visão menos dualista do sujeito tenham se tornado basilares na pedagogia contemporânea, ainda se percebe uma orientação de aprendizagem fortemente cognitiva. Nesse sentido, parece haver uma ênfase à área da psicologia, culminando em preocupações quanto a como se aprende, as fases da aprendizagem e outras questões desse cunho.

Conforme a premissa dos teóricos decoloniais, os quais pressupõem que a ontologia precede a epistemologia e a experiência precede a racionalidade, somos impelidos a repensar a alfabetização como fato imprescindível à educação dos sujeitos infantis como um construto

universal, quando entendida de modo restrito “ao domínio de um código de escrita” (portanto, ainda logocentrada) e para fins instrumentais (portanto, usualmente, racionais). Sob esse entendimento, a alfabetização pode se tornar uma violência epistêmica por impor uma universalização e conseqüente desigualdade, ressaltando o fato de que, ao centrar-se na racionalidade e nos aspectos cognitivos, podem ser esquecidos, ou deixados para segundo plano, os corpos infantis, os sentidos que os constituem com suas histórias e percepções.

Sob a perspectiva decolonial, qualquer dimensão do conhecimento só é possível a partir da experiência e experimentar só é possível a partir do corpo e dos sentidos que o habilitam a experimentar as vivências do mundo. Nas palavras de Santos (2019, p. 237), “levar a sério de que o conhecimento é corporizado requer ter consciência de que conhecer é uma atividade corpórea que implica os cinco sentidos, ou mesmo até um sexto, resultante das muitas combinações possíveis entre eles.”

No próximo item, trago alguns fragmentos das anotações de campo que evidenciam como os corpos infantis têm sido negligenciados em suas diversas dimensões, em que as atividades escolares, intencionais ou não, mantêm o corpo reduzido ao cérebro, ainda que, aparentemente, tenham como objetivo o lúdico e o brincante.

3.4 O CORPO COMO UMA PRESENÇA AUSENTE

Durante a leitura de um dos raikais que dizia: ‘brincar na vida é regra...’ uma aluna diz: ‘é regra brincar, profe... e a gente só brinca na sexta-feira, uma vez por semana...’ Ao que a professora respondeu sorrindo, ‘deixa disso, Natalie’.

(Excerto das anotações de campo)

Historicamente, a modernidade ocidental instituiu a racionalidade como sendo o paradigma para a produção do conhecimento. A naturalização da razão como fonte epistemológica do próprio pensamento configurou um projeto colonizador da sociedade e dos sujeitos. A escola, vista como a instituição produtora e reguladora do conhecimento, tornou-se o lugar onde o cognitivo é sempre posto em primeiro plano, um espaço para desenvolver e aprimorar o pensamento racional. O corpo, com seus afetos e afetações, sempre relegado a segundo plano, quando muito, é visto como suporte, e seu desenvolvimento, quando evidenciado, objetiva, em geral, uma dimensão biossocial.

Assim, especialmente na fase inicial de aprendizagem, a escola enxerga o corpo infantil apenas como corpo brincante, em que o lúdico e a experiência vivida corporalmente

têm relevância apenas para garantir certo desenvolvimento cognitivo. Ainda assim, muitas vezes, até mesmo esse espaço lúdico é negligenciado em função de uma agenda curricular formatada quase que, exclusivamente, para o cognitivo.

Destaco, abaixo, três episódios (A, B e C) extraídos das anotações de campo, onde pude perceber a importância e a supremacia das questões cognitivas, em aulas de educação física, onde supostamente, a corporalidade seria objetivo, ainda que sob um viés desenvolvimentista ou higienista, temática que será discutida a seguir.

2º ano B – 25/10/2019

Quando cheguei à sala, um pouco depois da turma, eles estavam com a professora de educação física. Esse era um momento muito esperado por eles, pois era aula na quadra; às sextas-feiras, segundo percebi, a professora de educação física autorizava a trazer um brinquedo. Porém, naquele momento, estavam todos calados e a professora “dando uma bronca”, por alguma “bagunça” que haviam feito ao entrarem em sala. Os alunos me pareceram muito chateados com a situação. A professora de educação física disse a eles que “ficariam na geladeira até aprenderem a se comportar” e que iam ficar em sala “fazendo lição”.

- Então, a professora de educação física colocou na lousa dez “continhas” de subtração e adição, dizendo aos alunos que deveriam resolvê-las no caderno. Antes, ela havia perguntado à professora Rosa, que ainda estava em sala, se eles já sabiam esse assunto de matemática, ao que a professora respondeu que estavam ainda em fase de aprendizagem.

- As crianças copiaram as continhas da lousa, mas a maioria não sabia exatamente o que fazer, ao que ela respondeu: “é pra resolver... não está aqui para enfeitar!” Muitos foram mostrar seus resultados para a professora de educação física, pedindo ajuda para resolver o que não estavam entendendo. Surpreendentemente, a turma estava completamente quieta; todos fazendo ‘continhas’ na aula de educação física.

2º ano B – 14/02/2020

Chegou a hora da aula de educação física; a professora dessa disciplina entrou dizendo que todos ficariam dentro da sala na aula de educação física, devido ao entulho que estava no pátio, por conta da enchente que havia acontecido na escola no final de semana. (As fortes chuvas que caíram na cidade no final de semana inundaram grande parte da região onde a escola se encontra. (...)) No entanto, embora o entulho e a montanha de materiais que estavam acumulados para serem jogados no lixo, estivessem no pátio, havia outras áreas externas (como uma quadra coberta) onde os alunos poderiam fazer a aula de educação física).

- A professora de educação física passou a falar sobre regras de postura, como sentar-se bem, com as costas retas etc. Passou algum tempo discorrendo sobre isso. Depois, pediu que as crianças copiassem em seus cadernos, o título “Educação Física” separado das lições da professora Rosa. Deveriam desenhar sua casa, pelo lado de fora, naquela folha nova. Deveriam desenhar com lápis de escrever e depois pintar com lápis de cor. Muitos alunos estavam meio entediados com a atividade, muitos estavam com sono, tanto que a professora pediu que duas crianças fossem lavar o rosto para despertarem. Estava um dia quente e a sala estava abafada,

mesmo com os ventiladores ligados. Depois de algum tempo, percebi que três crianças estavam dormindo; deitaram sobre os cadernos, sobre os braços cruzados e dormiram de verdade. O corpo não aguentou.

- A aula de educação física terminou; a professora foi embora; os desenhos feitos não foram vistos por ninguém, nem foram utilizados com algum propósito posterior.

2º ano B – 20/02/2020

Nesse momento entrou na sala uma professora de educação física diferente daquela que eu e as crianças estávamos acostumadas, dizendo que a professora deles não estaria com eles naquele momento. Eles não entenderam direito o porquê e ficaram muito frustrados quando ela disse que a aula não seria na quadra porque havia chovido e o chão estava molhado. Eles teriam a aula de educação física dentro da sala de aula. Então, essa professora pediu que as crianças fizessem um desenho do seu time preferido. Percebi que muitos não entenderam exatamente o que ela havia pedido, pois ela nem mesmo deixou claro de qual esporte se tratava, generalizando que ali todos gostassem ou mesmo soubessem algo sobre times de futebol. A mim pareceu, que muitos, por intuição, acabaram desenhando uma bandeira do Brasil, dizendo que torciam para o Brasil. Vários alunos não fizeram nada; ficaram jogando aviãozinho ou brincavam de brigar, ou dançavam funk.

(...) Chegou uma auxiliar, que, juntamente com a professora que já estava ali, sentou-se sobre a mesa e vez ou outra, quando o barulho aumentava, dava uns gritos e assobios altos, dizendo que ficassem quietos porque tinham “lição pra fazer”.

(...) Depois de um bom tempo, um aluno disse: “Vamos na brinquedoteca?” A professora que estava no comando da sala respondeu: “Não. Já tem gente lá. Quem já acabou a lição (que era desenhar sobre o time preferido), pode fazer desenho livre.”

- Os alunos passaram muito tempo sem fazer nada, apenas esperando dar a hora para sair para o recreio. Não houve nenhuma atividade relacionada ao desenho do time.

Os três episódios relatados acima (A, B e C) têm em comum a fato de ocuparem um espaço específico dentro do currículo escolar cujo objetivo pretende ser o trabalho educativo com o corpo e para o corpo na disciplina de educação física. Embora não seja propósito deste trabalho o aprofundamento em questões que circundam essa importante disciplina, destaco que, na própria estrutura e cultura escolar, e infelizmente, muitas vezes, pelo próprio profissional professor de educação física, ela é vista como um apêndice ou como um espaço de espontaneidade acrítica. Assim, valho-me de autores/pesquisadores da área de educação física escolar (BOSSLE, 2019; NEIRA, 2016; 2019; entre outros) para trazer luz às questões educacionais que subjazem a qualquer ensino que se pretenda ser relevante e sintonizado com a sociedade atual, especialmente nas escolas públicas.

Vale ressaltar que, atualmente, a disciplina de educação física aparece nos currículos oficiais, PCN e BNCC como fenômeno da linguagem, o que a vincularia estreitamente ao

contexto histórico-cultural como prática social. No entanto, apesar dos currículos oficiais e talvez, e sobretudo, por conta deles, como evidenciam Boldori, Skolaude, Coelho, Araújo, Bossle (2022), as abordagens propostas carecem de um viés educativo crítico, muitas vezes reproduzindo e até reforçando um sistema que promove homogeneização de culturas e identidades.

Coelho, Maldonado e Bossle (2021) alertam que essas políticas educativas da área de educação física escolar foram criadas a fim de padronizar as ações escolares restringindo a ação pedagógica a técnicas e instrumentalizações, as quais tendem a ideologias meritocráticas, excludentes e mercadológicas. Dessa forma, é importante que os professores da área se comprometam a buscar ações que fomentem e ampliem a visão crítica sobre as práticas corporais.

Outro importante pesquisador dessa área, Neira (2016; 2019), sob o viés do multiculturalismo crítico, se volta para o conceito de educação física cultural como uma possibilidade de expansão desse ensino com vistas a promover uma perspectiva educacional para a área, muito além do lúdico meramente esportivo. Nas palavras do autor, “a denominada perspectiva cultural do componente (educação física escolar) concebe as práticas corporais como artefatos da cultura, questiona os marcadores sociais nelas presentes, busca reconhecer os seus sujeitos e promove o diálogo com as diferenças.” (NEIRA, 2016, p. 80)

Ora, o conceito de educação física cultural dialoga perfeitamente com as perspectivas decoloniais abordadas nesta pesquisa, que, em um cenário multilíngue, encaram as diferenças como positivas e produtoras de transformação. Em outras palavras, pensar uma aula de educação física cultural em um contexto escolar multilíngue só daria vazão para as formas de ser e existir desses corpos, respeitando-se as diferenças culturais, étnico-raciais, religiosas etc.

O fato de que nos três episódios não se percebeu uma programação intencional nas atividades propostas, com estratégias específicas a fim de alcançar qualquer objetivo, evidencia uma total ausência de preocupação educativa para com as práticas corporais. Pareceu-me que, justamente por falta de intencionalidade e programação, que qualquer coisa poderia ocupar esse espaço/tempo reservado para a disciplina. Isso não só ficou evidente pelas atividades sugeridas como também pela falta de continuidade ou objetivo realizável com o que foi produzido pelos alunos. Enfim, perdeu-se tempo e energia.

Nos três episódios, fica evidente o quanto a escola é vista como um espaço cognitivo, centrado na produção racional mesmo em um momento em que se espera que o corpo seja, no mínimo, evidenciado, como em uma aula de educação física. No episódio A, a professora propõe como atividade “fazer continhas matemáticas”; além de ser uma atividade fora de

contexto, muitos dos alunos ainda não tinham habilidade suficiente para lidar com esse conteúdo. Evidencia-se, ainda, a necessidade de subjugar o corpo à mente, fazendo com que os alunos se mantivessem sentados, quietos e pensando na resolução das continhas.

Sob uma perspectiva decolonial, segundo Grosfoguel (2016), percebe-se o corpo sendo cancelado pela supervalorização da racionalidade cartesiana, em que o pensamento racional não só exerce uma supremacia sobre as necessidades do corpo, como também o regula e o dociliza para ser controlado. Essa “estratégia” foi usada pela professora ao explicitar que ficar em sala de aula tinha caráter punitivo (porque, naquele dia, haviam se comportado mal), mesmo havendo a possibilidade de estar em um espaço aberto e livre, onde normalmente as atividades dessa disciplina devem ser realizadas.

Da mesma forma, tanto no episódio B quanto no C, evidencia-se a falta de intencionalidade na proposta de atividades fora do escopo da disciplina que visa uma educação com e para o corpo, além de que as atividades propostas não tiveram nenhuma continuidade ou retorno avaliativo. No episódio B, ao ser proposto para os alunos desenharem a própria casa, poderia ter acontecido alguma interação social ou trabalho crítico através das produções, mas isso não aconteceu, evidenciando que, novamente, aquele espaço/tempo estava sendo apenas preenchido com uma atividade cognitiva grafocentrada para manter os corpos quietos e dóceis. Esse objetivo foi alcançado, posto que muitos dos alunos, anestesiados pelo tédio de uma atividade sem interação, dormiram. O próprio corpo cuidou de subverter a situação, “desligando” o pensamento.

No episódio C, com as mesmas características dos anteriores, destaco a tentativa da professora trazer um esporte como temática para a atividade de desenho, relacionado-o com a educação física. No entanto, essa tentativa tornou-se inerte, sob ausência de contextualização ou trabalho prévio em que minimamente fosse discutido o assunto. A generalização de que todos tinham um time para “torcer” e que esse time fosse de futebol, desconsiderou e neutralizou tantas outras opções que poderiam ser tratadas nessa temática, posto que havia vários alunos migrantes na turma. Sob uma perspectiva decolonial, em um trabalho de educação física cultural, os paradigmas colonizadores de valores únicos poderiam ter sido questionados; no entanto, foram reproduzidos e reafirmados. Conforme assevera Neira (2016, p. 95):

a Educação Física cultural potencializa o contato com diversos saberes, não apenas os hegemônicos e legitimados. Não há valores e conhecimentos universais que devam ser exaltados, pois se sabe que essa condição é apenas

discursiva, ou seja, varia de acordo com a posição de poder de quem a enuncia.

No episódio C, a subversão do corpo utilizou a ação caótica para tornar-se visível, através de brincadeiras, danças e brigas corporais, só controladas pelos gritos e assobios da professora.

Destaco que minha crítica a esses eventos não tem como objetivo estabelecer a dualidade corpo-mente, conforme já discutido anteriormente neste trabalho, muito menos centrar-me em paradigmas da modernidade já ultrapassados, mas tantas vezes ainda reproduzidos, de um trabalho colonizador com o corpo, orientado por epistemologias naturalistas de desenvolvimento e de higienismo social que tinham (e têm ainda) um projeto específico vinculado a uma sociedade capitalista (BOLDORI; SKOLADE; COELHO; ARAÚJO; BOSSLE, 2022).

Pelo contrário, procuro destacar que, especialmente em um contexto educacional infantil, deve-se estabelecer uma relação contígua e imbrincada entre as forças do corpo/mente, como produtoras de conhecimento e, portanto, de transformação e crescimento. Saliento ainda que a escola, ao pensar em trazer o corpo de volta, em uma perspectiva onto-identitária, como já proposto em seções anteriores, pode repensar a concepção vigente no contexto educacional de que a consciência é capaz de dominar e controlar o que se passa no corpo e que o controle do corpo, suas emoções e sentires nos levariam a “pensar” melhor.

No próximo item, trago mais um fragmento das anotações de campo que evidencia o que as cabecinhas infantis podem revelar, para além das letrinhas lidas.

3.5 COGNIÇÃO E CONTEXTO: O CORPO DESPROVIDO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA

O mundo está inscrito no sujeito. Na verdade, a percepção não é um produto da consciência, mas sim do corpo, não o corpo concebido como uma entidade externa que existe no mundo físico, mas antes o corpo vivo e vivido

(BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS)

Vários vieses teóricos de diferentes áreas do conhecimento com múltiplos objetivos têm pesquisado e discutido temáticas sobre o corpo (CORDEIRO, 2011; MORAES, 2019; ROBLE; DAOLIO, 2016; SANTOS, 2020). Nas Ciências Sociais, o corpo é visto como um agente identificador de certos grupos sociais e dos indivíduos que a ele pertencem. Na

Antropologia, pode ser apresentado como um painel de diversidade de comportamentos. Na Educação/Pedagogia, é apresentado com um suporte da aprendizagem. Na Teologia e Ciências da Religião, é visto como um empecilho à evolução e salvação da alma. Na Biologia, como um laboratório vivo onde são realizados experimentos para fomentar saúde e longevidade. Na Economia de mercado, é um rentável objeto de consumo (WOLF, 2012). Valendo-me de todos esses vieses e de todos os estudos por trás de cada um, sem hierarquizá-los, proponho desnudar esse corpo, sem dissecá-lo em aspectos bio-cognitivos, destacando, tanto sua inteireza quanto sua incompletude constitutiva, denominando-o de corpo onto-identitário⁶⁵.

Por um lado, na história recente das sociedades ocidentais, ao se tratar das questões relacionadas ao corpo, há uma recorrente associação pseudorreligiosa puritana que as relaciona ao pecado, falta de virtude ou imoralidade, em resumo, ao mal. Por outro lado, as questões relacionadas às virtudes, ao que é moral e ético, vinculam-se à ideia de algo interior à carne, que seja racional e não passional, àquilo que pensa e não àquilo que sente. Dito de outra forma, o mundo das ideias e da verdade, paradigmas platônicos, a dicotomia corpo-alma – às vezes tricotomia corpo-alma-espírito - normalmente atribuídas à religiosidade, enxerga o primeiro, como fraco, passível de falência e morte, e o segundo, como forte, passível de evolução e imortalidade.

Muitos dos autores contemporâneos (BUTLER, 2004; SANTOS, 2020), ao comentarem a dicotomia corpo-alma, atribuem esse paradigma aos pressupostos judaico-cristãos. Há que se destacar, no entanto, que os paradigmas judaico-cristãos eurocêntricos, como conhecidos hoje, foram construídos por séculos de influências helenistas gregas, bem como por influências colonizadoras de uma política pseudo-religiosa, quando Igreja e Estado tinham o mesmo objetivo de conquista e colonização. Esse governo não laico, assumindo-se cristão, transformou determinados conceitos centrais de uma doutrina hebreia ancestral, de acordo com seus interesses colonialistas de poder e imperialismo.

⁶⁵Para o conceito de identidade, refiro-me aos pressupostos estabelecidos por Stuart Hall, destacando, em suas palavras: “Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Ela tampouco se refere, se pensarmos agora na identidade cultural, àquele “eu coletivo” ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos eus – mais superficiais ou mais artificialmente impostos – que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum. Ou seja, um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma “unidade” imutável que se sobrepõe a todas as outras diferentes – supostamente superficiais. Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2000, p. 108)

A partir deste paradigma dual, corpo-intelecto, da sociedade ocidental contemporânea, o corpo é considerado como suporte para as construções humanas, para as experiências vividas e para o conhecimento. Esquece-se que é justamente com e no corpo que as percepções, os sentidos/sentires, os pensamentos e ideias são construídos, vividos e partilhados.

Tanto na concepção quanto na transmissão do conhecimento acumulado pela sociedade, a linguagem ocupa lugar de destaque. Embora a interpretação do mundo e das coisas e a produção de sentidos possam ser realizadas por uma variedade de modos semióticos, a linguagem verbal, historicamente, tem tido um valor acentuado, especialmente no que diz respeito à produção do que é considerado como conhecimento válido nas sociedades ocidentais. Muito embora os atos linguísticos verbais sejam efetuados no e com o corpo, a lógica cartesiana do *cogito* acabou por torná-lo em uma presença ausente ou, na melhor das hipóteses, em um mero suporte da cognição.

Exemplificando a trajetória histórica de como o corpo foi sendo invisibilizado das questões linguísticas, tanto na oralidade, quanto na leitura e escrita, Belintane (2018) propõe uma interessante reflexão, destacando como a leitura ultrapassa o código alfabético atingindo a psiqué e, conseqüentemente, o corpo. O autor utiliza-se de comparações com autores e filósofos gregos para exemplificar que, a partir da materialidade do texto, aquilo que não existe mais ou que nunca existiu, possa se corporificar como imaginação ou devaneio na mente-corpo do leitor-interlocutor.

Corroborando a ideia da presença ativa do corpo na leitura, o autor descreve algumas etapas de mudanças que aconteceram com os meios de expressão durante a passagem histórica da leitura como transmissão do conhecimento: 1- na tradição homérica, o rapsodo⁶⁶, que tinha as epopeias memorizadas, teatralizava com muita energia os atos épicos com seu corpo presente e o jovem aprendiz de guerreiro ou cidadão, o mimetizava in-corporando os sentidos daquela “leitura-aprendizagem”; 2- com Sócrates e Platão, o corpo dos interlocutores continuava tendo papel fundamental na aprendizagem buscando-se uma interação no diálogo de corpo-presente entre o filósofo e seu discípulo; 3- com a chegada da escrita, o corpo passou a ser dispensado como único suporte, muito embora houvesse a necessidade de um corpo para abrigar a memória leitora que cada leitor tinha que acessar, além disso, até o século XII, as leituras eram feitas em voz alta e só posteriormente, com o advento das marcas

⁶⁶ O rapsodo era uma espécie de intérprete dos aedos (autores/escritores dos poemas épicos, que eram considerados revelações da deusa Memória). A função do rapsodo era dupla: a de recitar e ensinar esse poema, teatralizando-o em gestos corpóreos os quais eram repetidos pelo aprendiz.

textuais do copista, com pontuação, espaços etc., é que houve a possibilidade da leitura silenciosa; 4- hoje, os links, funcionando como suporte virtual, fazem o papel da memória intertextual do leitor, levando-o para outros textos.

Percebe-se dessa forma, que o corpo foi sendo excluído dos atos linguísticos, bem como do ensino das linguagens e outros saberes, tornando o próprio conhecimento em algo abstrato, exclusivamente cognitivo e racional. Ressalto que o corpo trazido por essa discussão, tal como proposto por Belintane (2018), é apenas uma das dimensões que vem sendo focalizado neste trabalho sob a perspectiva decolonial de trazer o corpo de volta (MENEZES DE SOUZA, 2019). Assim, não existem saberes abstratos, pois, se supostamente eles estão em nossa cabeça, que é parte de um corpo, com suas vivências, marcas e histórias, também são corpo. Além disso, não se pode esquecer de outras materialidades, ou seja, os espaços que estes corpos ocupam e que são atravessados por discursos e pelo tempo histórico em que habitam.

Portanto, trazer o corpo de volta para o ensino das linguagens na perspectiva de uma educação linguística crítica é considerar as vivências, as histórias e as marcas na/da carne como produtivas e produtoras de conhecimento e de saberes outros, que não estão localizados apenas na mente, mas também no corpo. Logo, se sinto-penso-sou, existo. Colocando o corpo em seu lugar, com sua história, espaço/tempo, trazendo nele e com ele seus jeitos e trejeitos, seus contornos e adornos, seus odores, seus gestos, seus gêneros, seus arrepios e sorrisos, é preciso falar dos afetos e afetações que constituem o corpo onto-identitário. Os dois excertos das anotações de campo que trago no próximo item revelam a dualidade entre cognição e contexto. (CANAGARAJAH; WURR, 2011).

3.5.1 Corpos que se revelam

No episódio A, é destacada a performance comunicativa não-linguística de uma criança migrante, que, de forma positiva, utilizando-se do próprio contexto escolar e da materialidade de um artefato cultural, no caso um lenço (hijab), consegue marcar sua história e sua experiência cultural no/com seu corpo. Já no episódio B, destaca-se a centralidade dos aspectos cognitivos em uma atividade específica onde a representação do corpo foi apenas um suporte para desenvolver habilidades cognitivas, negligenciando-se a possibilidade de resgate de história, memória e experiência com um trabalho de educação linguística crítica.

A – 2º ano B – 06/03/2020

- Adirah, nove anos, migrante de Bangladesh e estudante do 2º ano, gosta muito de conversar e como normalmente me sento no fundo da sala de aula, sempre que pode, ela dá uma escapadinha e fica do meu lado papeando. (...)

Numa dessas conversas, depois da prece de todos os dias, no início da aula, regida pela Prof.^a Rosa, Adirah veio ao meu lado e disse:

- Brasil faz assim (coloca as mãos postas em posição de oração dos cristãos); dizendo:

Alá não gosta assim; gosta assim (mostrando as mãos em posição de concha, viradas para cima). Alá fez tudo. Alá não gosta muita coisa...

Perguntei a ela que outras coisas Alá não gostava, e ela me disse, entre tantos outros itens, que Alá não gostava de cabelo amarelo (e apontou o meu);

- Gosta de preto e de marrom. E então continuou:

- Precisa de “purdah”. Traz outro dia, você vem.

Entendi pelos gestos, que “purdah” seria o que conhecemos como hijab, aquele lenço típico das muçulmanas para cobrir a cabeça e que ela me traria um na próxima aula. (...)

Na próxima sexta, quando cheguei, a turma toda já estava na quadra em aula de educação física. Estavam sentados em pequenos grupos com algum brinquedo que haviam trazido. Assim que ela me avistou, correu ao meu encontro com um lenço na mão, gritando:

-Purdah! Purdah!

Sentei-me no chão enquanto Adirah, cuidadosamente, arrumava o lenço na minha cabeça. Várias amiguinhas estavam ao redor observando. Ao terminar, ela me olhou com um sorriso largo, dizendo:

- Bonita!! Bonita!!

Ao voltarmos para a sala, ela me acompanhou de mãos dadas e no caminho pegou uma florzinha amarela e colocou na minha cabeça também. (...) Em sala, na hora da prece, colocou também o lenço dela, pondo as mãos naquela posição que ela havia me ensinado anteriormente. Durante o restante da tarde, aquele lenço rodou por várias amiguinhas. No intervalo, vi Adirah colocando o lenço na cantineira, na professora da outra sala, na ajudante da turma.

Figura17 – O hijab de Adirah



Fonte: Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

Nesse episódio, destaca-se a importância da identidade cultural como modo de ser e estar do sujeito; mesmo com uso de linguagem verbal precária, utilizando-se de artefatos culturais outros. O lenço, como um artefato cultural, torna-se um bem simbólico que denota modos de ser/estar no mundo, sendo capaz de construir e reproduzir significados sociais e a criança migrante procurou expandir seu espaço social, marcando sua identidade e sua visão de mundo, tornando visível seu corpo onto-identitário. Além disso, quando Adirah coloca o lenço em outros, os diferentes dela, ela pode se ver representada e, conseqüentemente, aceita, marcando o lugar do seu corpo nesse novo espaço. Sob o paradigma colonial instituído, vemos o mundo invisibilizando ou negando os outros corpos através da racialização e outros conceitos colonialistas e, mais ainda, enxergamos as diferenças como negativas.

Sob as lentes decoloniais, **ao trazer o corpo de volta** (MENEZES DE SOUZA, 2019), a diferença é reconhecida como algo potencialmente produtivo e, conseqüentemente, podemos também reconhecer certa incompletude. A ideia de incompletude, descrita por Santos (2021), é uma premissa da ecologia dos saberes. Segundo o autor, as incompletudes têm formas diferentes e são sempre recíprocas quando se confrontam diferentes saberes, sendo uma condição básica e prévia para se alcançar justiça cognitiva.

Além disso, admitir essa incompletude nos possibilita fazer o que Santos (2021) denomina de “tradução intercultural”, a qual nos permite acessar o outro, não por eliminar a diferença, mas por reconhecê-la. Santos (2021, p. 265) conceitua “(...) tradução intercultural como um processo vivo de interações complexas entre artefatos heterogêneos, tanto linguísticos como não linguísticos, combinados com intercâmbios que excedem em muito os enquadramentos logocêntricos ou discurso-cêntricos”. A possibilidade de tradução intercultural enfraquece os universalismos característicos da colonialidade, derrubando a ideia de culturas originais ou puras, possibilitando a aceção da diferença como algo positivo, abrindo espaço para relacionamentos culturais.

Uma atitude decolonial considera a tradução intercultural a partir do reconhecimento da própria dificuldade de entender, reconhecendo que não podemos compreender tudo e que é exatamente por isso que devemos nos esforçar para entender. No episódio descrito acima, Adirah valeu-se de modos semióticos outros, para além da linguagem ou de argumentações cognitivas, revelando e compartilhando com outros, através do lenço, seu modo de ser e estar no mundo.

A professora Rosa colocou o cabeçalho na lousa. Distribuiu uma folha de atividade⁶⁷ em que havia uma silhueta de um corpo infantil e disse que aquela era a representação do corpo deles, e que cada um deveria desenhar a si mesmo. Enfatizou que todos eram diferentes; cabelo, pele, rosto, roupa, e que, portanto, cada um deveria prestar atenção no seu jeito de ser.

- Enquanto desenhavam, percebi muitos olhando para suas roupas, tênis etc. Enquanto isso, a professora ia passando entre as carteiras explicando para alguns que estavam confusos em relação à lateralidade, pois esse era o objetivo. A professora solicitou que colocassem um D para lado direito e um E para lado esquerdo. A maioria estava muito concentrada na atividade.

- Uma aluna pediu à professora se poderia ir ao banheiro olhar no espelho porque não lembrava direito como era seu rosto; queria olhar para desenhar direitinho; a professora deixou que ela fosse.

- Como muitos ainda permaneciam confusos sobre onde colocar direito e esquerdo, a professora desenhou uma silhueta na lousa, exemplificando.

(...) Ao passar pelas mesinhas, olhando os desenhos e pinturas que haviam feito de si mesmos, apesar da maioria das crianças serem de pele morena ou negra, percebi que a maioria pintava os corpos das silhuetas de cor de rosa claro, laranja claro ou deixava em branco. Muitos bolivianos, com a pele bem escura, não se viam marrons e pintaram sua representação com cores claras. Poucas crianças pintaram suas representações com lápis marrom. Um dos alunos que pintou seu desenho com lápis escuro, me contou que sua mãe lhe havia dito que ele era marrom e que por isso ele sempre se pintava de marrom.

Figura18 – Atividade de representação do corpo I



Fonte: Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

⁶⁷ Esta atividade está disposta na página 236 do Apêndice 5.

Figura 19 – Atividade de representação do corpo II

Fonte: Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

Neste excerto, destaco algumas questões. Dentre elas, o fato de, no contexto escolar, visto como um paradigma posto e aceitável, o destaque à cognição e à racionalidade virem sempre à priori em detrimento de qualquer outra dimensão. Saliento ainda o fato de que, neste caso, em uma atividade alfabetizadora, focalizando habilidades específicas para a aprendizagem do sistema de escrita como a lateralidade, os objetivos cognitivos sobrepujaram o contexto social daquela turma. A escola, como instituição colonizada e colonizadora, acabou por eliminar os corpos na criação do conhecimento. Neste episódio, a professora chegou a mencionar aspectos físicos das diferenças dos corpos, de forma generalizada e superficial, perdendo a chance de abrir um espaço de educação linguística crítica numa sala onde 30% das crianças eram migrantes, com características étnicas representativas de seus lugares de origem, sua ancestralidade e sua história.

A turma era constituída por muitos bolivianos com ancestralidade ameríndia, de pele morena, migrantes de Bangladesh, também de pele escura e por brasileiros que, na sua maioria, eram negros ou pardos. No entanto, em uma atividade em que a proposta era colorir a representação do próprio corpo, o que se viu foi uma generalização do padrão da branquitude pela maioria das crianças, que usaram lápis rosa, laranja claro ou mesmo aqueles que deixaram a figura com a cor do papel em branco.

O que essa negação do próprio corpo nos dá a ver? Como essas crianças que vivem em uma sociedade estruturalmente racista e excludente a partir da racialização estão construindo suas identidades? Os discursos generalizados sobre uma branquitude imposta

para se adequar à sociedade em que a cor da pele implica em hierarquização em várias dimensões, acaba por formatar a negação da própria identidade.

Nas teorias decoloniais, Quijano (2000) assevera que, na modernidade, a partir da colonização da América, a ideia de raça originou-se, provavelmente, a partir das diferenças fenotípicas entre colonizados e colonizadores. Essa ideia acabou por classificar identidades sociais novas na história, como, por exemplo, índios, negros e mestiços, baseando-se em traços fenotípicos e na cor da pele. Dito de outra forma, a racialização ocorreu porque havia corpos diferentes e a diferença foi interpretada como negativa, como ausência de “humanidade”.

Dessa forma, a ideia de raça como uma categoria mental da modernidade (QUIJANO, 2000) estabeleceu relações sociais mais amplas, associando às identidades hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes. Assim, a construção racial teve implicação direta na divisão social do trabalho entre os colonizados, posto que, como inferiores, justificava-se a imposição de regimes de servidão e escravização (BARROS; RODRIGUES, 2019). No Brasil, mesmo após a independência colonial e a abolição do sistema de exploração escravista, as consequências dessa relação predatória, mantiveram-se vivas e atuantes, posto que a classificação dos sujeitos pela racialização já estava consolidada. Tomando o devido cuidado para não tornar simplista tema tão abrangente e complexo, pode-se concluir que o racismo como estrutura no Brasil, que se auto conclama como um país não racista, acaba por preservar a discriminação e a consequente exclusão social.

Assim, a ideia da existência baseada em diferenças biológicas consolidou-se e internalizou-se de tal forma na sociedade, que poderíamos dizer que resultou em um colonialismo interno sobre o povo preto, que perdura até hoje no país (BARROS; RODRIGUES, 2019).

A racialização do outro, que nos leva a uma série de desigualdades, é baseada na negação dos corpos. Quando essa negação é autoimposta, creio ser tanto mais cruel e avassaladora para os sujeitos, especialmente quando em formação, como no caso das crianças. Ao negar sua própria história, sua ancestralidade e seu próprio corpo, além do desejo de ser o outro que ocupa um lugar de privilégio, procura-se, na verdade, o reconhecimento de sua própria humanidade. Nas palavras de Fanon (2008, p. 180),

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente

reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida.

Qual seria, então, o papel da escola e do professor em um contexto como esse, em que o colonialismo dos corpos se evidencia de forma tão contundente? Creio que a visão de Souza e Monte Mór (2006) nos respondem, ao propor uma educação linguística crítica que contribua para a formação cidadã do sujeito. Como cidadania, entende-se, aqui, a consciência da lugar que se ocupa na sociedade e as razões de se estar nesse lugar, além de se ensinar a possibilidade de mudar ou não sua realidade e a de outros.

O contexto escolar, ainda que seja visto como um espaço com primazia para o cognitivo, caracteriza-se também como sendo um lugar possível para transformação, posto que ali deve se promover conhecimento e ciência. Portanto, como declara Santos (2007), já que a justiça social também se situa no âmbito cognitivo, nesse contexto, o escolar, seria possível diminuir a linha abissal da sociedade com vistas a expandir um território mais justo e igualitário.

Destaco ainda, que o papel da professora em um contexto como esse, é extremamente difícil e delicado, devido a inúmeras exigências e cobranças em relação a uma turma de alfabetização, todas elas quase que, exclusivamente, relacionadas ao desenvolvimento de habilidades técnicas que envolvem a alfabetização na dimensão linguística. Assim, se exigirá da professora, muito esforço e sensibilidade, para tentar se desvencilhar dessas amarras encontrando as brechas (DUBOC, 2015), a fim de efetuar um trabalho de letramento crítico.

Para que isso aconteça, na perspectiva de uma pedagogia decolonial (SANTOS, 2019a, 2019b; SOUZA; DUBOC, 2021), propõem que se estabeleça tríade: Identificar – focando na suposta “verdade” universalizada imposta e excludente; Interrogar – evidenciando o lugar que o sujeito ocupa nesse contexto de colonialidade e injustiça; Interromper – estabelecendo reflexões, ações, atos de mudança para diminuir/eliminar qualquer dor, sofrimento, humilhação que possam estar vinculados ao contexto.

Esse excerto das anotações de campo evidenciou que a escola é muito além de um espaço de cognição, um espaço onde se encontra um contexto fértil para possíveis transformações, não só no nível cognitivo, mas também no nível social e humanitário. Um contexto habitado por corpos que carregam suas histórias, memórias e suas vidas, corpos esses que, ao invés de serem negados, podem se reconhecer e se afirmar, confirmando suas identidades diversas e plurais.

3.5.2 Razão e Emoção: o corpo desprovido de coração

The skin is, after all, a border that feels.

(SARA AHMED)

A partir do que foi exposto anteriormente sobre as variadas facetas que o constituem o corpo onto-identitário e os paradigmas ocidentais que insistem em excluí-lo das epistemologias consideradas válidas, proponho aprofundar um pouco mais essas questões com vistas a explicitar sua importância e relação com a educação linguística crítica. (FERRAZ, 2010). Buscarei, ainda, jogar luz nas questões relacionadas aos sentidos do corpo. Com este propósito em mente, ressalto que não me refiro a “sentido” como interpretação cognitiva referente a qualquer estímulo vivenciado em diferentes contextos; outrossim, faço referência aos sentires, aos afetos e afetações, estes relacionados intrinsecamente àquilo que conhecemos como cinco sentidos (ou mais...) do corpo: visão, audição, tato, paladar e olfato.

Nesse sentido, farei uma breve abordagem teórica sobre afeto, afetividade, sentimento e emoções, utilizando-me de teóricos da Filosofia, da Psicologia bem como da Linguística Aplicada, sob uma perspectiva decolonial. Razão e emoção têm sido dicotomicamente entendidas como opostos e excludentes. No entanto, há que se salientar que são conceitos tão intrinsecamente “colados”, justapostos, que, muitas vezes, não são reconhecidos como um ou como outro. Digo isto porque mesmo o próprio campo da linguagem fica restrito ao tentar descrever ou conceituar emoção. Nota-se que a sociedade ocidental e seu logocentrismo acabam por racionalizar até as questões relacionadas ao afeto e à própria academia, que institucionaliza o conhecimento validado por essa sociedade, só tem reforçado esse paradigma.

De minha leitura de estudiosos como Mignolo (2010), Santos (2019), Veronelli (2021) posso inferir que esse padrão conservador tem se mantido por conta dos interesses colonialistas desde os primórdios históricos. Ao se hierarquizar a razão como superior às emoções, hierarquizavam-se também os seres humanos, aqueles que não tinham acesso ao conhecimento validado como racional, tornavam-se inferiorizados e estigmatizados, pois eram supostamente regidos pelas emoções, portanto eram considerados “animalizados”.

Historicamente, esse processo viabilizou o assentimento da suposta superioridade étnica, o racismo e as atrocidades como a escravização e a própria colonização, fatos que chegaram a ser considerados como respostas civilizatórias para a humanidade. Assim, os

conceitos de afetos e emoções não devem ser considerados apenas como pautas humanistas, educacionais, muitas vezes romantizadas e excluídas de sua importância, mas, sim, como pautas políticas. Consequentemente, devem fazer parte de uma educação crítica com vistas a expor sua potência transformadora.

Dentre os autores escolhidos para este resumo conceitual estão filósofos, psicólogos, educadores e linguistas, que, como característica fundamental, têm a visão monista do ser, em oposição ao dualismo cartesiano mente-corpo. Embora não haja uniformidade em suas visões, as quais possuem detalhes divergentes, essencialmente, a visão monista dá conta de uma abordagem integrativa das emoções e da razão, em que o corpo e seus sentires afetam e são afetados pelas operações mentais. Entre os autores elencados, podemos encontrar divergências em relação aos conceitos relacionados a afeto/afetividade e a emoção/sentimento, mais acentuadamente notados em relação à nomenclatura. Para este estudo, não é tão importante sistematizar ou nomear a cada um, mas considerar o que podem fazer.

O filósofo Baruch Espinosa, que viveu no século XVII, assume grande relevância nas questões relacionadas ao dualismo mente-corpo, pois, mesmo vivendo em um contexto dominado por ideologias político-religiosas que defendiam a supremacia da mente sobre o corpo, suas teorias já divergiam desse paradigma. Para Espinosa, não há um corpo mecanicamente determinado a dar respostas únicas, tampouco há uma alma livre e não afetável; o mesmo sujeito que pensa, sente e conhece, é também afetado pelas afecções de seu corpo-alma no encontro com outros corpos. (LEITE, 2016; SAWAIA, 2000)

Santos, ao comentar sobre a verdade paradigmática das epistemologias do norte em relação à supremacia da razão, declara que “o corpo de emoções e afetos, do sabor, do cheiro, do tato, da audição e da visão não está incluído na narrativa epistemológica, mesmo depois de Spinoza ter criticado definitivamente essa exclusão como sendo irracional e estúpida.” (SANTOS, 2020, p. 137) A partir de Oittinem (2022), é possível inferir que a concepção de afetação, ligada ao encontro com outros corpos, é a base para a concepção vygotiskyana de emoção. Vygotsky, psicólogo de grande importância para as teorias pedagógicas da aprendizagem, estabelece que o desenvolvimento humano é um processo em que elementos culturais externos ao indivíduo, em suas relações interpessoais internalizam-se, tornando-se, assim, em aprendizagem. Segundo sua teoria, esse processo deverá ser sempre mediado pela ação de outros, que podem ser pessoas ou agentes culturais.

Os pressupostos vygotiskyanos vão ao encontro das ideias de outro importante pilar dos estudos sobre o papel das emoções na aprendizagem: Henri Wallon, educador francês

também do século XX. Segundo ele, o papel da afetividade no desenvolvimento humano é indispensável, pois está presente em cada etapa do processo. Sua teoria delimita três dimensões atuantes no processo de desenvolvimento – a motora, a afetiva e a cognitiva – as quais se integram e se conectam através do corpo, que funciona como um equipamento orgânico. Um ponto importante de convergência entre esses dois estudiosos é que ambos acreditam que as manifestações emocionais têm seu início como uma resposta orgânica que se complexifica conforme o sujeito interage em seu meio cultural. Portanto, ambos reconhecem o caráter social da afetividade.

Outro influente nome quando se trata dos estudos sobre afeto e emoção é Gilles Deleuze (1925-1995), filósofo francês, que, assim como Espinosa, é não dualista. Embora difiram em como teorizam alguns conceitos de afeto e emoção, ambos têm grande relevância para a chamada virada afetiva⁶⁸, tendência que aconteceu em estudos de diversas áreas, especialmente nos estudos de linguagem.

Benesch (2012), ao fazer uma análise teórica baseada em estudiosos de várias áreas do conhecimento que evocam as questões sobre afeto e emoção, traz grande contribuição, especialmente para a chamada virada afetiva na Linguística Aplicada Crítica. Clough (2007) e Massumi (2002) conectam-se em suas ideias pois ambos compartilham das críticas de Espinosa e Deleuze a respeito do dualismo cartesiano. Outra conexão entre eles reside no fato de que separam o conceito de afeto e de emoção. Ambos sugerem que o afeto teria uma estrutura pré-linguística, como uma capacidade corpórea de afetar e ser afetado, distinguindo-se da emoção que seria uma forma linguística social fixa de expressão dos sentimentos. Para Ahmed (2010), Hemmings (2005) e Ngai (2005), afeto e emoção são intercambiáveis. Além disso, elas rejeitam a posição de afeto como pré-social, assumindo que, pelo menos em parte, seja socialmente construído.

Essas acepções tornam-se mais importantes não apenas por sua definição em si, mas pela implicação do que e como agir sobre elas. Mesmo com divergências em alguns pontos, esses estudos dão conta da potencialidade que os afetos e as emoções têm como capacidade de influenciar o sujeito a agir no mundo. Contrapondo-se à filosofia kantiana que fundamenta as epistemologias do norte onde a ideia do sujeito racional é a base para a produção do conhecimento, Sousa Santos (2020) ressalta que, a partir da decolonialidade desses

⁶⁸Segundo Pavlenko (2013), nos campos da Linguística e da Psicologia, algumas mudanças de paradigmas denominadas “viradas” têm acontecido: a virada cognitiva (década de 60/70) para a virada sociológica; a virada narrativa (anos 80/90); a virada social (anos 90/2000) com foco na criticidade e relações de poder; atualmente, a virada afetiva, com foco no papel das emoções e sua importância nas áreas em questão.

eurocentrismos, as epistemologias do sul manifestam-se justamente nos corpos e a partir deles, produzindo não só conhecimento, mas resistência e luta que são primariamente materializadas nos corpos.

Sobre essa questão da potencialidade dos afetos e das emoções, Hemmings (2005) interpreta o ciclo afetivo estabelecido por Deleuze como uma cadeia contínua: corpo – afeto – emoção – afeto – corpo, duplicando a proporção da importância do corpo nesse ciclo de ação. Essa duplicação da ação do corpo denota que os ciclos afetivos que se correlacionam entre si, em um jogo contínuo de ação e resposta, podem ser úteis para um agir no mundo de forma reflexiva e política.

Reverendo o conceito de *corazonar* (SANTOS, 2020), que foi trazido logo no início da tese, como “aquecimento da razão”, o autor enfatiza que ideias, conceitos e teorias não são dispensáveis para a construção de epistemologias outras que possam reverter-se em luta e promoção de justiça, mas, sim, devem ser “aquecidas” para se promover uma esperança criativa. Em suas palavras: “O aquecimento da razão é o processo através do qual as ideias e os conceitos continuam a despertar emoções motivadoras, emoções criativas e capacitadoras que reforçam a determinação de lutar e a disponibilidade para correr riscos”. (SANTOS, 2020, p. 150)

Portanto, uma educação linguística crítica que não considere o corpo e seus sentires, estará, no mínimo, perdendo a oportunidade de trazer à tona um agente com potência transformadora. Dizendo de outro modo, a educação linguística, ao trazer o corpo de volta com seus sentires para uma práxis crítica de atuação, abre a possibilidade de um agir no mundo com vistas a promover equidade e justiça social.

A seguir, trago dois excertos das vivências de campo com destaque para as questões de afeto/afetividade que emergem de situações linguageiras ou não, que se utilizam de modos semióticos outros para se revelarem como uma práxis possível no contexto escolar.

3.5.3 Falando com o coração

No primeiro excerto (A), narro o episódio em que Ravi, aluno migrante de Bangladesh que não falava português, e Amanda, aluna brasileira, ao formarem uma dupla de estudo para escrita e leitura, utilizam-se de experiências e repertórios para além da estrutura linguística padrão a fim de se comunicarem. No segundo excerto (B), introduzo um possível exemplo de como cérebro e coração, como ícone de afeto/afetividade, não estão apartados um do outro, em relacionamentos comunicativos, produzindo sentidos mútuos.

A- 2º ano B – 20/09/2019

Os alunos estavam sentados em duplas. A professora entregou para cada dupla, envelopes contendo letras do alfabeto; ela pediu que cada um ajudasse o coleguinha a montar/escrever os nomes dos dedinhos da mão, que haviam recitado anteriormente: dedo Mindinho, Seu Vizinho, e assim por diante. As duplas foram escolhidas pela professora, previamente.

(...) Fui conhecer a dupla onde estava Ravi, um menino de Bangladesh, de 8 anos, que não falava português. Ele fazia dupla com Amanda, que o ajudava a encontrar as letras para formar os nomes dos dedinhos. Ela o incentivava usando frases como “muito bien”, carregando um sotaque em espanhol. Dizia “cierto”; “buon”. Amanda era brasileira e falava português perfeitamente, mas se dizia conhecedora de muitas línguas do mundo. Contou-me ter estudado em outra escola com uma prima dela que a ensinou a falar em línguas de outros países. Disse que ajudava a professora, pois entendia tudo o que Ravi falava e assim, traduzia para ele o que a professora queria dizer. Nessas ocasiões, tive a oportunidade de presenciar como ela fazia isso: ela falava ora em português, bem devagar, ora uma espécie de “portunhol” a fim de se comunicar com Ravi; além disso, com muita paciência, exagerava nos gestos usando tudo que estava disponível ao redor. E sempre dava certo.

(...) Em uma das duplas estavam Joel e outra aluna, ambos com características étnicas marcantes, provavelmente bolivianos. A aluna, com um sotaque espanhol bem acentuado, tinha muita dificuldade em escolher e juntar as letras para realizar as tarefas. Joel a ajudava com muita calma e paciência.

No episódio descrito acima, enfatizo algumas questões para reflexão. Primeiramente, a sensibilidade da professora ao formar pares colaborativos na distribuição espacial das crianças em todas as atividades, especialmente as relacionadas à leitura e escrita. Essa atitude proporcionou aos alunos uma espécie de comprometimento de uns com os outros em um exercício de escuta e atenção, pois, durante as atividades de leitura “individual”, eles liam um para o outro escutando e sendo um interlocutor ativo. Pude perceber que com essa prática constante da professora, aconteceu uma desnaturalização do contexto competitivo que normalmente é estabelecido entre os alunos, até mesmo sob um viés positivo de ludicidade quando são propostos jogos, atividades silábicas, de meninos contra meninas ou de um grupo contra outro.

A atitude da professora, ao reverter essa lógica competitiva focando em uma lógica colaborativa entre as duplas, criou a possibilidade das crianças desenvolverem uma espécie de “amizade do cuidado”, além de promover a autoconfiança dos mais tímidos. À primeira vista, poderíamos relacionar o uso do agrupamento em duplas como uma estratégia metodológica construtivista, baseada no conceito vigotskyano de zona de desenvolvimento proximal. Nesta, um indivíduo com uma experiência de aprendizagem mais avançada sobre determinado

conceito/assunto atua como mediador diante de outro indivíduo para que este avance em sua aprendizagem. Embora essa seja uma possível leitura do fato por uma ótica psico-cognitiva, sob lentes decoloniais podemos vislumbrar outras possibilidades de interpretação.

Importante destacar que, na visão decolonial proposta, para que aconteça o que denominei de “amizade do cuidado”, existe a premissa do afeto. Aqui, afeto é entendido, como já descrito no item anterior, o implicar-se com o outro, assumindo uma posição ativa no relacionamento. Embora tal conceito também esteja presente nas teorias construtivistas, conforme vemos nas teorias piagetianas, ele concentra-se em um viés psicológico em que o desenvolvimento individual é objetivado. Ghandi (2005) ressalta que a amizade em um relacionamento de risco deve passar pela ética e pelo afeto. Sob a perspectiva da autora, esse afeto, diferentemente do visão psico-cognitiva centrada no indivíduo, concentra-se no outro da relação. Em outras palavras, não é sobre como eu me sinto, mas sobre aquilo que faço para o outro e como ele se sente em relação ao que eu faço.

Assim, em contraponto a esse conceito de afeto no viés psicológico, sob lentes decoloniais, concebe-se uma acepção de afeto de risco em uma relação com o diferente que não se concentra nas similaridades, mas nas singularidades. No entanto, como estabelecer relacionamento de amizade e afeto com aquilo que nos é incompreensível, diferente e singular? Recorro ao conceito de hospitalidade de Derrida (2000), que concebe o ser hospitaleiro como uma acepção do “estranho” de forma infinita, incondicional e assimétrica. Segundo o autor, quando negamos as diferenças dos outros, excluimos o que nos perturba e ao afastar a estranheza, aniquilamos o outro, negando sua alteridade. Portanto, expor-se ao diferente com suas singularidades, é sempre um risco, porque pode revelar as incompletudes e as ignorâncias daquele que se expõe, ao mesmo tempo em que nunca haverá garantia de transparência ou clareza nessa relação comunicativa.

Em Glissant (2008), evoca-se o direito à opacidade reivindicando a própria diferença ao se contrapor ao pensamento ocidental de que só podemos aceitar e nos relacionar com o que compreendemos, reduzindo o outro às nossas próprias normas para que se encaixe em nossos próprios sistemas de compreensão de mundo. Em suas palavras:

Opacidades podem coexistir, confluir, tramando os tecidos cuja verdadeira compreensão levaria à textura de certa trama e não à natureza dos componentes. Renunciar, por um tempo talvez, a essa velha assombração de surpreender o fundo das naturezas. Seria grandiosa e generosa a iniciativa de inaugurar tal movimento, cuja referência não seria a Humanidade mas a diferença exultante das humanidades. Caduca, assim, a dualidade de pensar em si mesmo e pensar o outro. Qualquer Outro é um cidadão e não mais um

bárbaro. O que está aqui está aberto, tanto quanto o de lá. Eu não saberia projetar de um a outro. O aqui-lá é a trama que não trama fronteiras. O direito à opacidade não estabeleceria o autismo, ele fundamentaria realmente a Relação, em liberdades. (GLISSANT, 2000, p. 53)

No episódio A, Amanda e Ravi aceitaram o risco de expor suas incompletudes e de assumir a possibilidade da não-transparência na comunicação. Ao mediar as situações linguísticas para ajudar Ravi, Amanda colocou em pauta sua capacidade de solidariedade e de comprometimento com o outro, ainda que sem nenhuma garantia de resposta positiva.

Partindo para uma análise “um pouco mais linguística”, destaco que Amanda utilizou-se de todos os recursos possíveis, materializados ou não, para promover uma relação comunicativa com Ravi. Amanda, que falava português, embora não tivesse conhecimento formal de outras línguas, não se enxergava como monolíngue, posto que, nas suas experiências languageiras, segundo seu depoimento, ela conhecia “muitas línguas de outros países”, provavelmente por ter tido contato com o contexto migrante de seu entorno. O uso inusitado de um sotaque espanhol para se fazer entender por um migrante que falava bengali demonstra a inocência de uma mente infantil totalmente aberta às possibilidades e experimentações quando o objetivo era acessar o outro. O uso do “portunhol” livre por Amanda não tinha um território específico como lugar de origem, seu sotaque era desterritorializado; suas experiências languageiras vividas com seu corpo, eram a “terra de seu próprio sotaque”. (DUBOC; RODRIGUES, 2021)

Kramsch e Whiteside (2008), ao comentarem sobre os espaços multilíngues que têm se multiplicado devido à crescente mobilidade das populações, pelas mais variadas razões, conforme já comentado nesta pesquisa, declaram que este fato exige dos interlocutores ter alternativas criativas nas performances de suas interações comunicativas. Afirmam ainda que os atores sociais dos espaços multilíngues necessitam de muito mais do que competência comunicativa em suas performances. É necessária uma capacidade de diferentes códigos linguísticos e ainda outros códigos do contexto em que a interação acontece. Essa capacidade é denominada competência simbólica, a qual é distribuída entre os atores sociais que criam sistemas simbólicos e vão construindo múltiplos sentidos e significados.

Amanda e Ravi, certamente, ao interagirem na busca de sentidos, criaram sistemas simbólicos a partir de suas experiências anteriores, linguísticas ou não, partindo de seus próprios repertórios. O conceito de repertório (BLOMMAERT; BACKUS, 2013; BUSCH, 2012) tem se expandido ao longo das pesquisas e estudos sociolinguísticos. Na década de 60, John Gumperz inaugurou tal conceito a partir de pesquisas realizadas em comunidades

multilíngues em suas interações comunicativas do dia a dia, as quais mantinham um “comportamento” linguístico independentemente das diferenças gramaticais existentes entre elas, possuindo um mesmo repertório verbal.

Com o fenômeno da expansão da mobilidade em nível global, além de novas e variadas práticas multilíngues nos novos espaços midiáticos, a noção de repertório vem sendo revisitada, posto que o conceito de comunidades específicas territorializadas mudou. Na atualidade, os falantes participam de múltiplas comunidades de prática, agora desterritorializadas (BUSCH, 2012). Dessa forma, a noção de repertório ligada às práticas sociolinguísticas de determinadas comunidades mudou sua direção de territórios, para sujeitos com suas práticas individuais, mais fluidas e dinâmicas (BLOMMAERT; BACKUS, 2013). Os referidos autores ainda declaram que os sujeitos, individualmente, absorvem para seus repertórios o que quer que surja em seus contextos, como recurso útil, desde sejam acessíveis a eles.

No relato de Amanda, ao dizer que conhecia muitas línguas por causa da escola de sua prima (embora ela não tenha estudado nenhuma língua estrangeira, fato verificado por mim), evidencia-se que ela realmente absorveu, de suas experiências e de seu entorno multilíngue, ferramentas que lhe serviram para incrementar seu repertório linguístico, a fim de utilizá-las quando necessário em sua interação com Ravi. Amanda usou de seu repertório o que supunha ser uma língua estrangeira, valendo-se de sotaques e expressões que ela ouvira em espanhol. Além disso, valeu-se das letras do alfabeto em língua portuguesa, que, apesar de ser um conhecimento ainda bastante novo para ela, já podia lhe ser útil na interação linguística com Ravi.

Acredito, no entanto, que essa interação se tornou possível muito mais pela disposição de Amanda ao assumir uma ação solidária, afetuosa e ativa em relação a Ravi, fato que tornou o jogo linguístico em um ato de amizade e afeto; e muito mais do coração do que do cérebro.

B- 2º ano B – 27/09/2019

Era aula de Português, alfabetização; estavam usando o livro didático onde havia alguns poemas Haikai. Os alunos já se sentavam em duplas normalmente, e a professora os avisou que, neste momento de leitura, os pares deveriam escutar o amigo ler para ajudá-lo em sua leitura.

Ravi está sentado com Ana, como de costume; ela sempre o ajuda muito nas atividades (...) A professora começa a correção das atividades na lousa e está bastante atribulada tentando atender todos ao seu redor. Há duas crianças no banheiro e duas outras também pedindo para ir.

Ravi sai do lugar e fala para a professora: _ “Baniero, baniero, baniero”...

Ela pede que ele se sente; ele acata mas levanta a mão e continua a insistir no pedido de banheiro, ao que a professora responde:

_ Ravi, agora não. Você tem que esperar a sua vez; nosso combinado. Espera!

As crianças estão bem agitadas e Ravi continua a insistir, pedindo, do seu lugar, para ir ao banheiro.

Nesse momento, a professora se abaixa junto da cadeira onde Ravi está sentado e o abraça, bem junto ao corpo, cochichando algo em seu ouvido. A professora fica um tempo assim, abraçada a ele.

Ravi se aquieta, a professora continua a atender os demais sobre as respostas. Depois de algum tempo, na vez dele, a professora diz ao Ravi:

_ Agora vai, Ravi...

E ele foi ao banheiro, calmamente.

No episódio B, destaca-se quebra da previsão de interação no ambiente escolar, a qual é normalmente centrada em linguagem verbal, oral ou escrita, para além de uma centralidade racional e pedagogizada. Outras semioses, que marcadamente emergem do corpo, do toque e das interações não cognitivas, decolonizando o próprio espaço escolar, foram uma ponte de compreensão e de produção de sentidos que fizeram essa criança migrante compreender uma prática específica do ambiente de sala de aula, um tipo de letramento, para as quais as interações de linguagem tradicionais não deram conta.

Ao destacar a ação sensível da professora, metaforizando-a como uma ponte para a compreensão, evoco o conceito de *corazonar*, proposto por Boaventura de Santos (2020). Segundo o autor, ele diz respeito ao “ato de construir pontes entre emoções/ afetos por um lado, e conhecimentos/razões por outro. Essa ponte é como uma terceira realidade, ou seja, uma realidade de emoções/afetos com sentido e de saberes emocionais ou afetivos.” (SANTOS, 2020, p. 154)

O mesmo autor ainda explicita algumas características da ação de *corazonar*, as quais podemos, implicitamente, verificar na narrativa deste episódio trazido das anotações de campo: é um ato ampliado de “ser-com, pois faz crescer a reciprocidade e a comunhão”; não se enquadra em nenhuma das dicotomias tradicionais como mente-corpo, razão-emoção etc.; é um ato prático e útil sem deixar de ser “expressivo e performativo.” (SANTOS, 2020, p. 154-155)

Ainda sob a perspectiva decolonial, outro conceito importante na análise deste episódio seria o *sentipensar*, o qual se assemelha bastante ao *corazonar*. Esse conceito foi cunhado pelo sociólogo colombiano Fals Borda a partir de experiências de pesquisa com comunidades ribeirinhas colombianas, entre 1979 e 1986 (RAMOS, 2020; SANTOS, 2020). Escobar (2014) também tem usado o mesmo conceito, *sentipensar*, como inspiração para propor ideias de sustentabilidade e ecologia a partir de epistemologias ancestrais de co-

pertencimento e implicação de humanos e não-humanos, sob uma cosmologia totalmente avessa à visão ocidental extrativista em relação à natureza.

Barros (2020) acrescenta ainda que, ao permitirmos sentimento e afetividade nas experiências sensoriais vividas pelo corpo em sua relação com outro corpo, podemos barrar a lógica como um exercício da mente, para que ela não prevaleça sobre o sentimento. Quando a professora se curva, abraça Ravi e sussurra em seu ouvido. Certamente não foram as palavras que fizeram sentido, sejam elas quais forem, pois ele não entendia português. Não foi a linguagem verbal que o fez compreender o momento, acalmar seu corpo e se sentir acolhido em sua necessidade.

Destaco ainda, a importância do toque da professora ao abraçar o corpo de Ravi como uma atitude representativa de união, conexão que pode transcender o limite de cada corpo. Santos (2020), ao explicitar a ideia do quanto o conhecimento é corporizado para as epistemologias do sul, ressalta a importância de uma experiência profunda dos sentidos. Embora o toque, no tato, seja um dos sentidos menos evidenciados, especialmente em relação à aprendizagem, devido às complexidades históricas e culturais, o fato deste sentido residir na pele, o maior órgão do corpo, se estende, portanto, ao corpo todo, em amplitude e importância.

Creio que, esta dimensão físico/afetiva/cognitiva do corpo onto-identitário, já conceituado nesta pesquisa, dá uma importância ainda maior à necessidade de trazer o corpo de volta ao contexto escolar com vistas a recuperar sua importância numa educação afeita à transformação. Neste episódio, mente e coração não estavam apartados, tanto por essencialmente habitar o corpo, quanto porque, reciprocamente, participaram da produção de sentidos. Houve ensino e aprendizagem: a professora ensinou e Ravi aprendeu.

CAPÍTULO 4

LETRAMENTO CRÍTICO AFETIVO: DANDO CORPO À PRAXIS ALFABETIZADORA DE CRIANÇAS MIGRANTES... E NÃO MIGRANTES

Ao retomarmos as pesquisas recentes em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, podemos perceber que as teorias dos letramentos, como proposta educacional, vêm sendo discutidas, analisadas e ressignificadas amplamente nos meios acadêmicos, o que tem contribuído para que, a partir dos próprios desdobramentos do contexto social da educação, esses conceitos tenham se fortalecido e ganhado novos sentidos. Embora não seja intenção deste estudo historicizar cronologicamente os movimentos dos letramentos/multiletramentos, há que se ressaltar algumas premissas que embasam as idéias subjacentes a eles: a premissa bakhtiniana, que concebe a linguagem como prática social, como também as idéias fundadoras da pedagogia crítica freiriana, especialmente no Brasil.

O contexto em que essas teorias se desenvolveram denotam uma transformação das esferas sociais tão profundas, que as teorias de linguagem tiveram que ir se auto revendo, auto interpretando para se adaptar a um novo *ethos* que se instalou. Durante muito tempo, as teorias linguísticas e educacionais estiveram presas a processos estruturalistas com foco apenas nas metodologias que precisavam de homogeneidade e estabilidade para se embasar, deixando mudanças, conflitos, criticidade fora de seus escopos. No entanto, transformações tecnológicas e possibilidade de contato com diversidades linguísticas e culturais impulsionaram uma revisão dessas bases. Assim, os letramentos apontam primeiramente para uma nova epistemologia para depois se transformarem em pedagogia dos multiletramentos.

Como precursores dessas ideias, Gee (1990) e Street (1995) fizeram parte do movimento que se denominou Estudos dos Novos Letramentos, em que o conceito de leitura como decodificação é desconstruído pela premissa da não neutralidade de todo ato textual, leitura e/ou escrita. Concebe-se, assim, as práticas de leitura e escrita sempre situadas dentro de um contexto político, histórico, ideológico e social, que configuram e reconfiguram as interpretações possíveis de cada produção letrada.

Cope e Kalantzis (2000) trazem em questão a noção de *design*, ao reverem o conceito de cultura reprodutivista, a qual baseia-se nas representações discursivas que os indivíduos fazem em suas interpretações, como sendo estáveis e regulares. Segundo esses autores, as possibilidades de construção de sentidos (*meaning making*) dispostas aos indivíduos são sempre plurais, assentadas sob muitas camadas de sua própria identidade e

dimensões da vida. Assim, construção e reconstrução dos sentidos podem estar vinculadas à transformação e não apenas à reprodução, se esse sujeito se permitir outras escolhas através de um viés crítico.

4.1 O DEBATE SOBRE LETRAMENTOS: EVIDENCIANDO O LETRAMENTO CRÍTICO

Conforme os parágrafos anteriores, percebe-se que o elemento criticidade esteve sempre permeando as teorias dos letramentos, e o termo LC já era usado em publicação de 1997, por Muspratt, Luke e Freebody. Tais autores já destacavam a visão freiriana de orientação para uma educação linguística que evidenciasse os aspectos políticos de poder envolvidos no bojo das questões sobre letramentos. Por entender que possa melhor responder aos objetivos propostos nesta pesquisa, tratarei mais detidamente do exercício de LC, motivo pelo qual opto por gastar mais tinta para tratar desse conceito.

Segundo Freebody (2008), os LC destacaram a necessidade de vislumbrar as práticas sociais de letramento com criticidade sob um viés emancipador, garantindo a possibilidade de, ao buscar sentidos de um texto, o leitor perguntar-se sobre os propósitos de produção, as fontes, os interesses do autor e do público, ou seja, exercer o ato de “desvelar” outros sentidos possíveis. No entanto, alguns autores passaram a problematizar a noção de crítica atrelada ao ato de “desvelar”, revisitando a noção de criticidade. Segundo Janks (2010), as novas complexidades sociais e culturais trazidas pelas contingências da sociedade pós-moderna trouxeram novas reflexões e ampliaram-se os posicionamentos anteriores frente a um texto, como, por exemplo: quem tem vantagem ou desvantagem sobre essa posição oferecida, quem está incluído ou não nessa perspectiva?, quem pode ou não pode estar nesse papel e por quê?

Menezes de Souza (2011), ao redefinir o conceito de LC, enfatiza os aspectos histórico, temporal, político e ético do que é ser crítico. Logo, remete-nos aos pressupostos de Freire quando este se refere à conscientização de um esforço de compreensão do mundo, a fim de se intervir politicamente nele. Ainda segundo Freire, essa compreensão/conhecimento pode ocorrer de forma ingênua ou mais rigorosa, criticamente. Para que isso aconteça, é que a ação pedagógica, por meio do LC, que torna-se primordial, no sentido de “promover o afastamento das leituras ingênuas do mundo para desenvolver leituras mais críticas” (MENEZES DE SOUZA, 2011, s/p).

O autor ainda nos traz uma importante reflexão a respeito do conceito de LC quando alerta para o fato de que o leitor crítico não pode se excluir da dinâmica sócio-histórica da

produção de sentidos ao ler o mundo, mas ressalta que ler criticamente é não só aprender a escutar as palavras do texto, mas também “aprender a se ouvir escutando”. Em outras palavras, percebermo-nos como seres inseparáveis do nosso próprio contexto sócio-histórico e dos significados que adquirimos dele.

Conforme afirma Edmundo (2013), ainda que as discussões sobre letramentos tenham se consolidado a partir de muitas contribuições teóricas de renomados estudiosos como Paulo Freire, John Dewey, Michael Foucault e outros, o LC surge como uma abordagem de ensino ainda mais inovadora, ampliando as definições e os sentidos do próprio termo “letramento”. Assim, definir LC não é tarefa fácil. Dessa forma, recorro à apresentação de algumas possibilidades conceituais para o termo, cujos autores possuam uma visão adequada ao propósito desta pesquisa.

Vasquez (2014) assevera que LC tem sido tópico de debates por diversos teóricos devido à sua plasticidade de encaixar-se em diversos contextos, fortalecendo-se como uma importante abordagem pedagógica de ensino e aprendizagem. A autora define essa abordagem educacional como um “jeito de viver” o cotidiano do professor e não como uma estratégia adicional a ser incluída no currículo escolar e ainda vai mais além nessa ideia, ao afirmar que LC pode ser uma perspectiva pela qual se participa no mundo, tanto dentro quanto fora dos muros da escola.

Ainda segundo Vasquez (2014), LC não serve apenas para romper, criticar ou pensar reflexivamente sobre os textos. Ele serve, principalmente, para uma ação que produza um redesenho daquele dado texto. Isso só pode ser feito quando se questionam os sistemas dessa produção, o seu próprio lugar no sistema e os discursos que o mantêm na posição em que se encontra. Para ela, LC capacita o sujeito não apenas a reconhecer isso, mas principalmente a romper com essas práticas discursivas colocando alternativas em seu lugar.

Na tentativa de conceituar LC, Lee (2011) resgata as ideias freirianas constantes na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1970), as quais ele assinala como sendo um “protótipo” de LC. Estas idéias constitutivas do conceito mais básico de LC, segundo Lee (2011), têm como propósito ajudar o oprimido a descobrir as relações desiguais e agir para a transformação de sua própria vida por meio do empoderamento que a educação para o letramento pode trazer. Além desta premissa, o autor faz uso de uma interessante estratégia para conceituar LC, valendo-se de “mitos” que têm o envolvido, principalmente entre os professores. Nesse sentido, entender o que não é LC pode nos ajudar a expandir seu conceito. Passo a citar alguns deles:

a) LC não é pensamento crítico. Embora o pensamento crítico possa se intersectar ao LC em certos aspectos, o mesmo não deve ser reduzido ao primeiro. As abordagens do pensamento crítico têm seu foco muito mais na lógica e compreensão, enquanto LC tem seu foco na identificação de práticas sociais que mantêm certa dominação na compreensão do mundo, bem como nas relações de poder que as sustentam.

b) LC só faz sentido para estudantes com alto nível de habilidades. Este erro de concepção tem a ver com o público a que se destina o trabalho pedagógico com abordagem em LC, ou seja, quais alunos são “capazes” de pensar, ler, agir criticamente, como se houvesse um nível cognitivo ou intelectual que limitasse a possibilidade de ser crítico. Este engano em relação ao conceito de LC está relacionado ao mito citado anteriormente, quando se confunde características de LC com o pensar criticamente. Achar que existe um nível cognitivo ou habilidades estritas para se trabalhar com LC se contrapõe justamente a um dos aspectos mais importantes dessa abordagem, que é reconhecer e romper as barreiras limitantes que posam oprimir ou marginalizar os sujeitos.

c) LC é uma estratégia de ensino. Para muitos educadores, LC é mais uma das muitas estratégias que podem ajudar a concretização do trabalho pedagógico. Dessa forma, alguns professores procuram “encaixar” momentos de criticidade dentro de seu normalmente extenso planejamento de aula. Muitas das vezes, os professores, pressionados pelo tempo e acúmulo de conteúdos, consideram LC como mais um fardo imposto ao seu serviço. Ora, essa concepção demonstra uma total discrepância do conceito de LC, pois, segundo Mattos (2015), estamos numa fase da realidade educacional onde se deve pensar não em uma educação para o letramento, mas sim no letramento crítico para a educação.

d) LC está relacionado somente à leitura e escrita. É indiscutível o fato de que vivemos na sociedade da leitura e escrita, em que o valor destas capacidades está sendo avaliado não só dentro da escola, mas na vida de todo sujeito social o qual é considerado apto ou não para usufruir de algumas vantagens nessa sociedade, vantagens essas caracterizadas por formas de poder. Neste “mito”, há dois equívocos: o primeiro, que a habilidade da tecnologia da leitura e escrita, por si só, imprime um valor de poder ao sujeito; e o segundo, que esta capacidade de ler e escrever seja superior a outras formas de representação como falar, desenhar, pintar etc. Na verdade, na visão de LC, em uma perspectiva expandida, todos os outros letramentos/multiletramentos que atuam nas diversas práticas sociais, nunca são neutros, por isso há a importância de uma abordagem crítica, não só em relação à leitura e escrita, mas em todo o tipo de produção de sentidos que circulam na sociedade.

Por ora, penso ser relevante apresentar algumas características epistemológicas que subjazem ao conceito de LC, ainda que sucintamente, a fim de evidenciar como o conceito de linguagem que permeia qualquer escolha de metodologia de ensino de língua ou a visão de que a linguagem é capaz de formatar uma educação consistente e transformadora, podendo interferir de modo positivo ou negativo no processo de aprendizagem de língua. Assim, destacarei, sob a perspectiva de LC, o conceito de conhecimento, sentido e sua produção, também de sujeito e identidade.

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2011), na perspectiva de LC, o conhecimento não é natural e não possui neutralidade, pois suas bases são as regras discursivas da comunidade que o produz ou reproduz, assim, ele será sempre ideológico. A realidade, nessa mesma perspectiva, não pode ser completamente abarcada pela linguagem e, portanto, não pode ser conhecida totalmente. Dessa forma, conceitos como verdade e outros valores não podem ser correspondentes a uma realidade generalizada, visto que esta não pode ser definida como tal, mas podem ser formatados e reconhecidos localmente. O sentido de qualquer produção semiótica é sempre múltiplo, situado culturalmente e historicamente, podendo ser contestado, pois sua construção acontece internamente entremeada por diferentes relações de poder.

Há uma importância básica em se evidenciar as características do sujeito na abordagem do LC, pois, como produtor e intérprete, ele terá um papel essencial em relação ao processo de produção de sentidos. Quando falamos em sujeito, reportamo-nos diretamente às questões de identidade, que, segundo Hall (2000), produziu um sujeito diferenciado de acordo com os diferentes períodos históricos. São eles: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo era centrado e unificado, pleno de consciência, com um núcleo interior que se desenvolvia em razão e essência desde o nascimento até ao longo da vida. Já o sujeito sociológico era constituído de forma relacional, em uma interação entre o “eu”, que ainda possuía um núcleo e uma essência interior, com a sociedade que o cercava. Nessa concepção de identidade, o sujeito é “costurado” à estrutura social. Por fim, o sujeito pós-moderno é aquele fragmentado, sem um centro unificado, sendo formado e transformado continuamente, sendo interpelado pelos sistemas culturais que o rodeiam. Ainda ressaltando a formação identitária do sujeito da pós-modernidade, destaco nas palavras de Hall (2000, p. 109):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais

históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costura, inteiriça, sem diferenciação interna.

Portanto, em tempos pós-modernos, é justamente esse sujeito não possuidor de identidade fixa, essencial ou permanente que, na perspectiva de LC, será o protagonista na produção de sentidos. Assim, poderia o conceito de LC como práxis alfabetizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com crianças pequenas, dar conta de uma educação afeita à diferença e à crítica sobretudo considerando toda a complexidade emergente em contextos escolares multilíngues?

No próximo seguimento, tratarei justamente dessa questão refletindo sobre as contribuições, expansões, bem como os limites que o trabalho com LC pode ter nos contextos alfabetizadores multilíngues.

4.2 LETRAMENTO CRÍTICO: POTENCIALIDADE COMO PRÁXIS ALFABETIZADORA PARA/COM CRIANÇAS?

Pros filhos do Zé

Não existe uma criança pobre ou rica
 Não existe uma criança boa ou má
 Não existe uma criança suja ou limpa
 A criança é só criança
 A criança é só criança

Não existe uma criança mal vestida
 O que existe está nos olhos do que vê
 Se o que vê souber que a vida é um brinquedo
 Vai ver só criança nua
 Vai ver só criança nua

Mas vestido de passado velho e triste
 Mal criado, mal amado, mau irmão
 O homem diz sim
 O homem diz não
 Morre a infância sob a dança da razão

O homem diz sim
 O homem diz não
 Morre a infância sob a dança da razão

O homem diz não
 O homem diz sim
 O homem diz não
 O homem, o homem
 O homem, o homem
 O homem diz não
 O homem diz não
 O homem

(Taiguara)



Uma das preocupações mais recorrentes entre os educadores do nível fundamental I, em relação ao trabalho pedagógico com LC, é o fato de que estes alunos, crianças do ensino básico, segundo a percepção de alguns, não teriam capacidade de abstração e compreensão suficientes para desenvolverem criticidade diante de qualquer produção textual. Outros ainda enfatizam que, muitos alunos, ao ingressarem na escola, especialmente a pública, não estão alfabetizados e que, portanto, seria impossível ser crítico antes de ser leitor maduro. Outros ainda preconizam que, mesmo com crianças um pouco mais velhas, com 8 ou 9 anos, que já deveriam estar alfabetizadas, o nível de decodificação alfabética é tão primário, que fazer um trabalho crítico seria um entrave ao avanço da aprendizagem, uma perda de tempo, pois segundo essa ideia, o foco deveria estar na aquisição da técnica de leitura e escrita. Disso decorre a necessidade de nós, imbricados nas questões de alfabetização e letramento nos anos iniciais, olharmos para a forma como os sujeitos da infância são concebidos.

Propor uma reflexão sobre infância depende essencialmente de desconstruirmos nosso imaginário sobre a própria acepção do termo. O conceito de infância, assim como outros construtos sociais, está sempre atrelado aos contextos sócio-históricos de cada momento em particular, movendo-se, adequando-se e encaixando-se nas perspectivas políticas e ideológicas do projeto de poder vigente. Nesse sentido, Moruzzi e Abramowicz (2015) destacam que a noção de infância, além do fato de ser construída pela sociedade e por sua história, é também atravessada por diversas outras clivagens como raça e etnia, classe social, religião, gênero e outras instâncias, e por isso, propõem um conceito de infância, que

seja plural. Dessa forma, falaríamos em infância(s) posto que a generalização do conceito e do termo não abrangem sua pluralidade.

Estamos acostumados a enxergar a infância em termos cronológicos, como uma fase passageira e localizada, pela qual todos os seres humanos atravessam com alegria, como um período de pureza e inocência, brincadeira e diversão. No entanto, essa imagem da infância foi produzida na modernidade, a partir do século XVIII (ARIÈS, 1981), para cumprir um papel social e político, inclusive com vistas a se adequar aos contextos colonizadores da época. Assim, a partir desse modelo eurocêntrico inventado, novas representações sociais, educacionais, psicológicas foram se incorporando ao conceito de infância, sem, contudo, deixar a generalização e a padronização de lado (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015). Em outras palavras, uma criança branca europeia, uma criança negra de um país pobre, uma criança síria em um momento de guerra, vivem experiências infantis completamente díspares e, portanto, não podem se encaixar em um conceito único de infância.

Percebe-se, assim, que a “essência” do que é ser criança foi inventada, visto que esse “lugar-criança” é um vazio, é uma forma, a qual pode ser preenchida, amalgamada com as conveniências ideológicas de cada contexto. Abramowicz, Levicovitz e Rodrigues (2009) destacam:

Entendemos a infância como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao interpretativo. Vincula-se, portanto, a uma espécie de des-idade. (ABRAMOWICZ; LEVICIVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180)

Figura20 – Criança com brinquedos, de Auguste Renoir Gabrielle e o filho do artista, Jean – 1894



Fonte: DreamStime (online)⁶⁹.

A ideia da infância como experiência pautada na diferença e não em generalizações, adequa-se às perspectivas decoloniais que enxergam a heterogeneidade como algo constitutivo, produtivo e emancipador. Dessa forma, o que os educadores/pesquisadores que pensam sobre a fase infantil de alfabetização/letramento podem aprender com a assimetria das vivências infantis, com a “ignorância” peculiar das crianças curiosas, com a agitação dos corpos infantis, enfim, com as diferenças das infâncias?

Figura21 – Candido Portinari: Menino Morto, 1944 – Série: Retirantes



Fonte: MASP (Online)⁷⁰.

Em um olhar decolonial, uma possível perspectiva de lidar com esse tema, seria estabelecer o que Santos (2007) denomina de “ecologia de saberes”. Segundo o autor, uma das premissas da ecologia de saberes é a questão da incompletude: os diferentes tipos de saberes são incompletos, essas incompletudes possuem formas diferentes e são sempre recíprocas. Santos (2007) assevera ainda que, a partir do conceito de incompletude recíproca, as dicotomias e hierarquias podem ser derrubadas, o que em sua visão, é condição prévia para se alcançar justiça cognitiva. Em suas palavras:

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada essa interdependência, a

⁶⁹ Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/auguste-renoir-crian%C3%A7a-com-brinquedos-filho-de-gabrielle-artist-s-pintura-%C3%B3leo-image147910255> Acesso: 07/09/2021.

⁷⁰ Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/crianca-morta-da-serie-retirantes-1944-1945> Acesso em: 07/09/2021.

aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e em última instância a ignorância de outros. Desse modo, na ecologia de saberes a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou da desaprendizagem implícito num processo de aprendizagem recíproca. (SANTOS, 2007, p. 87)

E se, como educadores, percebêssemos nossas incompletudes e deixássemos de generalizar as infâncias como *tábulas rasas* carentes de aprendizagens que o mundo adulto considera essenciais? E se, como adultos, nos dispuséssemos a desaprender as narrativas do nosso mundo real, para imaginarmos com as crianças possibilidades outras de respostas? Acredito que seria muito produtivo o reconhecimento da assimetria constitutiva de todas as relações, nesse caso, adulto-criança, e a partir dela, sem eliminá-la, promover um intercâmbio de saberes.

As crianças não são apenas futuros adultos em formação que precisam ser moldados segundo o mundo dos adultos. Elas não são só perguntas inquietantes, muito menos, os adultos são as respostas. Assim, LC como práxis alfabetizadora pode ser uma rica possibilidade de se instituir uma educação linguística efetiva já nos primeiros anos do ensino básico. Autores como Harwood (2008), Waller (2009), Rocha, Tonelli e Silva (2010) e Meller, Richardson e Hatch (2009) apresentam em seus estudos vários exemplos bem-sucedidos de trabalho pedagógico com multiletramentos e LC, reforçando o fato de que habilidades prévias de leitura e cognição não impedem os alunos de fazer reflexões críticas sobre quaisquer produções de sentido, sendo capazes inclusive de serem protagonistas em ações transformadoras nos seus contextos sociais locais.

Segundo Harwood (2008), LC provê novas e variadas “lentes” para entender as experiências, explorar pontos de vista, perceber as influências sociopolíticas e relações de poder na formação de ações e percepções. Crianças pequenas são completamente capazes de perceber e desafiar as representações de cultura e poder intrínsecas aos textos, podendo ainda agir de forma transformadora sobre elas. Ademais, nesses tempos difíceis de uma sociedade consumista e consumidora, enxurradas de informações podem levar leitores desavisados e passivos a produzir e reproduzir discursos de ódio e desigualdade. Assim, urge que a educação das linguagens, por meio do LC, assuma o seu papel de formação, promovendo nos alunos, desde muito cedo, uma visão que não aceite de forma passiva e acrítica todos os discursos produzidos na sociedade.

Em reflexão sobre o campo das linguagens, especialmente na faixa etária a que se refere esta pesquisa (fundamental I), pode-se perceber uma certa defasagem, ou até mesmo,

uma lacuna no que diz respeito à educação formadora para a cidadania tão incisivamente apregoada nos meios pedagógicos bem como nos documentos educacionais. O que se constata, no entanto, em relação à língua materna, especialmente nos primeiros anos, é que a ênfase maior reside, basicamente, no ensino do código/estrutura da língua e seus usos corretos relacionados à língua padrão. O objetivo linguístico e estrutural sobrepõe-se ou até elimina quaisquer outros objetivos que ampliem esse quadro mínimo de aprendizagem, em detrimento de objetivos outros que contribuam para uma formação crítica, participativa e transformadora.

Conforme Menezes de Souza e Monte Mór (2006) indicam, existe um conflito de objetivos relacionados ao ensino das linguagens, pois o propósito linguístico é sempre priorizado em detrimento de qualquer outro. Essa priorização revela uma indefinição e até um desconhecimento da relevância desse ensino com objetivos formativos, principalmente na educação básica. Ainda na visão desses autores, esse foco divergente mostra uma concepção de língua/linguagem conservadora e instrumental que pressupõe que esse “conteúdo” possa ser “ensinado” e “aprendido” isoladamente de valores sociais, culturais e ideológicos.

Embora os objetivos linguísticos tenham inegável importância no estudo das linguagens, eles não conseguem contribuir plenamente para a formação de sujeitos que vivem sob um contexto extremamente desafiador permeado por várias, rápidas e contundentes transformações como as que perpassam a sociedade atual. Profundas mudanças sociais, tecnológicas e epistemológicas pressupõem mudanças nas visões tradicionais de linguagem e no seu ensino/aprendizagem para essas novas gerações.

Menezes de Souza e Monte Mór (2006), educadores que compuseram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), nesse documento, apontam exatamente essa questão do propósito educacional do ensino das linguagens. No entanto, há poucas pesquisas que utilizam o termo “educação linguística” nessa concepção. Bagno e Rangel (2005) apresentam essa nomenclatura em uma visão cognitiva ligada a questões linguísticas tradicionais como pragmatismo, análise do discurso, linguística textual, análise da conversação entre outros temas, como sendo uma necessidade premente para uma educação completa e de qualidade nas escolas brasileiras. No entanto, essa não é a acepção do termo pretendida por mim aqui.

Ferraz (2010) cunhou o termo “educação através do ensino de língua inglesa” (Education Through English Language Teaching – EELT) o qual, encaixa-se adequadamente com a ideia de educação transformadora através do ensino das linguagens, prevista nesta pesquisa. Ainda sobre o aspecto educacional do ensino e aprendizagem de línguas, Menezes de Souza e Monte Mór (2006) destacam que deve haver uma educação linguística que

contribua para a formação cidadã do sujeito. Vale ressaltar que cidadania, na acepção desses autores, não se encaixa na visão simplista de nacionalismo ou patriotismo, mas, sim, em algo muito mais amplo e heterogêneo. Cidadania tem a ver com a consciência do lugar que o sujeito ocupa na sociedade, as razões por ele estar ali naquela posição, se quer mudá-la ou não, o que essa posição inclui ou exclui de seu alcance. Além disso, através de um ensino das linguagens com criticidade, espera-se que ocorra um processo de conscientização, de LC para que se alcance o objetivo de se desenvolver o senso de cidadania.

Corroborando o pensamento dos autores supracitados, uma educação formadora através do ensino das linguagens, a meu ver, tem os pressupostos de uma educação emancipadora com suas bases teóricas e filosóficas fundamentadas na visão pós-estruturalista de língua/linguagem. Derrida (2002), conforme já discutido em capítulo anterior, corrobora essa visão ao desconstruir a fixidez das estruturas, pois ela não tem razões linguísticas para manter-se, mas razões políticas e ideológicas. Nessa visão, a língua não é uma substância fixa e estável e sim um sistema em processo de mudança constante, que muda de acordo com o modo em que é utilizada. Em outras palavras, se é falada ou escrita, formal ou informal, em seus variados contextos, como uma sala de aula, no trabalho, entre amigos, desconhecidos etc.

Além disso, na concepção pós-estruturalista, a língua é sempre formatada por aspectos culturais, sociais e históricos. Embora tenha como base o aspecto relacional, a produção de sentidos não é aleatória; não se trata de um vale-tudo, pois existem regras convencionadas e coletivas, só que sempre emergentes, em constante mutação e multiplicidade; por isso é possível a compreensão entre os usuários. Essas convenções vão além do indivíduo; esse é o caráter prioritariamente sociocultural da língua. Portanto, o que cabe a cada indivíduo é tornar-se sujeito da língua, assujeitando-se a convenções coletivas daqueles que o antecederam, em suas comunidades. Assim, vemos que a linguagem nos precede, nos formata e, à medida que interagimos dialeticamente como sujeitos dela, e nela, re-estabelecemos o jogo dos sentidos, em um espaço onde construímos e somos construídos ao mesmo tempo.

Várias áreas de pesquisa na atualidade têm demonstrado que vivemos em um momento político e sócio-histórico de virada epistemológica. A escola que, como instituição abrigaria o poder pela detenção e ensino desse conhecimento, também tem sido marcada por alguns fatores que impulsionam e sustentam essas mudanças. Conforme já discutido, segundo Kress (2003), os fatores que têm marcado essas mudanças são: o Estado transferindo o poder para o mercado, marca básica do neoliberalismo, fato esse que acaba transformando o cidadão em consumidor; a transformação de uma sociedade de cultura única para uma sociedade

multicultural; o surgimento e fortalecimento da indústria da informação/conhecimento e mudanças nas formas de saber, do texto escrito para a imagem.

Todas essas transformações e suas consequências nos levam a refletir sobre o papel da escola especificamente em relação ao ensino das linguagens, tão emblemático dentro do contexto escolar, como tendo fundamental importância para atender a essas novas necessidades de expressão e interação com a sociedade, bem como com os novos valores impostos por todas essas mudanças. Assim, a partir destes fatos, depreende-se que a escola, ao cumprir seu papel de instituição formativa dos cidadãos, deve contribuir para que essa formação atinja os níveis necessários de criticidade visando lidar com essas mudanças e transformações, a fim de manter princípios de justiça e igualdade na sociedade.

Em uma perspectiva decolonial, corroborando essa ideia de justiça e equidade, Santos (2007) destaca que as bases da injustiça social global residem não só no âmbito social, mas também no âmbito cognitivo, enfatizando a luta por novos paradigmas epistemológicos que deem conta daqueles que estão invisibilizados por uma linha abissal que separa norte e sul, colonizadores e colonizados. Sobre essa grande linha invisível que mantém uma divisão arbitrária no mundo, o autor ressalta o papel de duas importantes áreas, a ciência e o direito. A ciência declarando as verdades possíveis e os conhecimentos relevantes como únicos e universais, desprezando outros saberes como a filosofia, por exemplo, como inverificáveis e, portanto, inexistentes. No campo do direito, por sua vez, o que é legal ou ilegal é determinado e reconhecido oficialmente num único princípio organizador, desprezando qualquer outra possibilidade de interpretação e, dessa forma, legitimando inclusive violências colonizadoras caracterizadas como legalidade dentro desse território dicotômico e excludente. Na verdade, todos os saberes e os seres que os produzem, que se encontram do outro lado da linha, a zona colonizada, simplesmente inexistem.

Conforme a supracitada declaração de Santos (2007) de que a injustiça social também se situa no âmbito cognitivo depreende-se que, sendo a escola uma instituição caracterizada pela sociedade como o lugar onde se acumula e se promove o conhecimento e a ciência, ela se torna, portanto, um lugar possível de transformação e mudança com vistas a diminuir essa linha abissal epistemológica, até que se crie, pouco a pouco, um território realmente inclusivo e abrangente. Sem a pretensão de ter esgotado a conceituação de LC, no próximo seguimento, discorrerei a respeito da expansão de uma importante dimensão de LC, a fim de efetivar uma educação linguística que pretende ser transformadora para os tempos atuais, nomeadamente: o afeto.

4.3 LETRAMENTO CRÍTICO AFETIVO: CORPORIFICANDO OS LETRAMENTOS

The impressions we have of others, and the impressions left by others are shaped by histories that stick, at the same time as they generate the surfaces and boundaries that allow bodies to appear in the present. The impressions left by others should impress us for sure; it is here, on the skin surface, that histories are made.

(SARA AHMED)

Como já discutido em capítulos anteriores, o aspecto cognitivo e a racionalidade se mostram bastante evidentes nas discussões sobre alfabetização/letramento. A expansão dos estudos dos letramentos foi trazendo novas dimensões para além daquelas premissas iniciais relacionadas à concepção da linguagem como prática social. A partir do foco da dimensão social, o elemento criticidade pode, então, emergir, posto que toda e qualquer prática de linguagem é sempre situada socio-historicamente.

No entanto, como destacam alguns autores (ANWARUDIN, 2016; JANKS, 2010), LC tem se mantido sob uma perspectiva racionalista, a qual não dando conta do fato de que cada interpretação carrega em si afetações, emoções e histórias dos sujeitos que as praticam. Dessa lacuna, ainda emerge outra falta: o corpo. Ora, se os afetos/afetações, emoções, leituras de mundo se estabelecem sempre a partir de um sujeito localizado em um espaço, supõe-se também que ali haja um corpo. Assim, Souza e Duboc (2021) propõem uma nova agenda para a educação linguística a fim de trazer o corpo de volta em todas as suas dimensões. Em suas palavras: “Trazer o corpo de volta envolve rejeitar e ir além da pressuposição moderna de universalidade produzida pela separação de corpo e mente, racionalidade de emoção e universal de local⁷¹”. (SOUZA; DUBOC, 2021, p. 884) Creio ser essa uma proposta expansiva para uma educação linguística que pretenda ser relevante na sociedade atual, posto que a humanidade vive hoje, em âmbito planetário, tempos extremamente desafiadores.

A expressão “tempos sombrios” tem sido amplamente usada nos mais diversos meios e em diferentes áreas para se referir às contingentes dificuldades nas quais o mundo está mergulhado. Barbáries, vividas tanto na vida pública quanto na vida privada, determinadas por regimes políticos totalitários e contraditórios em relação ao que se conhece como

⁷¹No original: “Bringing the body back involves rejecting and going beyond the modern presupposition of universality as produced by the separation of body from mind, rationality from emotion and universal from local.” (SOUZA; DUBOC, 2021, p. 884)

democracia estão sendo disseminadas como praga incontrolável e, ainda, na literalidade desta metáfora, esta geração enfrenta também uma pandemia.

Abro parênteses para ressaltar essa realidade, pois a própria tessitura desta tese tem sido marcada, de alguma forma, por esse contexto pandêmico, seja na interrupção das visitas ao campo de pesquisa, seja no próprio corpo de todos nós que fomos afetados, ou pela própria doença e suas sequelas ou pela dor do luto dos mortos da pandemia⁷². Digo isto fazendo eco a outras tantas vozes que vêm enfatizando a gravidade da situação da sociedade atual, mesmo antes da realidade pandêmica. Autores contemporâneos como Anwaruddin (2016), Hilsdorf (2020), Souza e Duboc (2021), Ahmed, Morgan e Maciel (2021), Duboc e Ferraz (2021), entre outros, têm destacado os desafios sem precedência dos tempos atuais: violência, desigualdade de recursos cada vez mais abrangente, urgências climáticas, além do alarmante crescimento de informações manipuladas e apelativas abalando valores democráticos e éticos básicos, pondo em risco até a própria vida.

Responder essas questões tem sido alvo de muitas pesquisas de estudiosos que pensam a educação linguística como possibilidade de enfrentamento a esses desafios. O LC, desde suas premissas basilares, como em Freire, do “ler a palavra e ler o mundo”, tem reforçado o papel da educação linguística em relação ao desenvolvimento da criticidade como contribuição para a construção de uma sociedade plural mais igualitária.

No entanto, a gravidade e as características das crises que se apresentam diante dos educadores parecem necessitar de respostas que transponham as barreiras do pedagógico, do essencialmente lógico ou mesmo do que se pretende ser crítico. Como os letramentos poderiam, então, responder aos contextos atuais de forma contributiva? Anwaruddin responde: “Eu conecto letramento crítico ao afeto, porque no meu ponto de vista, um grande foco no racionalismo é ainda evidente nas práticas educativas de letramento crítico.” (ANWARUDDIN, 2015, p. 381 – tradução da pesquisadora)⁷³ O mesmo autor declara ainda que, enquanto outras áreas têm se beneficiado dos estudos sobre afeto, a educação linguística crítica não tem resgatado essa dimensão.

Corroborando essa ideia, Ahmed, Morgan e Maciel (2021) destacam que os métodos tradicionais de interpretação e construção de sentidos são inteiramente baseados em modelos racionais e cognitivos, os quais já não conseguem fazer frente. Por exemplo, as “des-

⁷²Globalmente, até 26 de maio de 2022, foram confirmados 524.878.064 casos de covid-19, incluindo 6.283.119 mortos. Até 24 de maio de 2022, foram administradas 11.811.627.599 doses da vacina. (World Health Organization – <https://covid19.who.int/>) Acesso em: 27/05/2022.

⁷³No original: “I link critical literacy with affect, because in my view, a heavy focus on rationalism is still evident in critical literacy education practices.” (ANWARUDDIN, 2015, p. 381)

informações” manipuladas (*fake news*), que usam justamente estratégias elaboradas no sentido de convencimento via emoção, como a rudimentar satisfação de fazer eco às próprias convicções, mesmo que essas sejam as mais sombrias e desajustadas.

Outros autores, como Souza e Duboc (2021), têm direcionado sua atenção para além das bases teóricas do LC, como preconizado por Giroux (1993). Em suas análises, esses autores resgatam Freire, que à época, mesmo tendo como objetivo o desvelar dos apagamentos dos sentidos dos textos para empoderar os leitores, já enfatizava que esse sentido deveria partir de suas próprias vivências.

Um avanço considerável nessa questão foi o “ler-se lendo” (SOUZA, 2011), *made in Brazil*, cujo objetivo era ressaltar a importância do constante questionamento do leitor/produzidor de sentidos a respeito de seu lugar de enunciação, *des-cobrir-se* num exercício constante de auto criticidade. Apesar de ser um importante passo do LC como uma resposta a uma educação linguística mais abrangente e plural, ainda assim se concretizava no campo cognitivo, onde a racionalidade impera na produção dos sentidos.

O próprio autor (SOUZA, 2011), ao aprofundar suas análises em relação aos estudos dos letramentos, agora sob a perspectiva das teorias decoloniais, sugere que a academia e seu logocentrismo acabam por racionalizar e saturar tudo sob um viés racionalista, até mesmo quando se tenta evocar as questões sobre emoção. No bojo dessas concepções expandidas, “trazer o corpo de volta”, como já explicitado neste estudo, surge como uma estratégia de decolonizar o próprio letramento crítico. (DUBOC, 2020)

Com a finalidade de se construir uma pedagogia voltada ao letramento crítico afetivo, Anwaruddin (2016) aborda quatro princípios básicos, os quais também foram destacados por Ahmed, Morgan e Maciel (2021). São eles: i) examinar as próprias emoções em relação a algo ou alguém, questionando por que sinto o que sinto; ii) estabelecer uma relação de equivalência afetiva ao tentar sentir o que o outro sente; iii) interrogar como são produzidos os “artefatos emocionais” que circulam na vida diária, ou seja, “des-apagar” as histórias vividas, evidenciando os processos de construção em cada narrativa, regatando os corpos e suas marcas; e iv) garantir a performatividade das emoções, ou seja, agir sobre o que se fala criando condições para que a justiça social seja alcançada. Estas categorias pedagógicas com vistas a promover o letramento crítico afetivo, evidenciadas por Anwaruddin (2016), conectam-se à proposta da pedagogia decolonial trazida por Souza (2019a; 2019b) e Souza e Duboc (2021), os quais estabelecem a tríade: Identificar – Interrogar – Interromper.

Como primeiro passo da tríade proposta pelos autores citados, *identificar* seria o processo de tornar explícita qualquer relação de colonialidade entre pessoas, interpretações,

conhecimentos, enfim, supostas verdades generalizadas que se colocam como únicas e, portanto, excludentes. O segundo passo – *interrogar* – estreitamente ligado ao primeiro, visa evidenciar o *locus* de enunciação de onde parte a crítica, ou seja, a constatação de que lado se está, se do lado privilegiado ou do lado subalterno. Como último passo da tríade, temos a proposta de *interrupção* de qualquer ato, fato ou objeto que motive sofrimento, dor, diminuição, humilhação ou perigo para a existência do outro. Essa interrupção, como na quarta proposta pedagógica de Anwaruddin (2016), explicita uma performatividade concreta, ou seja, uma ação, um movimento, a fim de interromper os danos da estrutura colonial imposta.

Em que medida, então, uma pedagogia com foco no letramento crítico afetivo sob uma perspectiva decolonial poderia beneficiar as práticas de alfabetização e letramento? Quando o letramento crítico afetivo possibilita interpretações múltiplas a partir do diferente e mesmo do próprio conflito gerado entre as partes, integrando-se à premissa decolonial de não generalização ou não universalismo, pode-se afetar a relação com o outro de forma positiva, tornando-a produtiva e transformadora para ambos os lados.

Quando as teorias dos letramentos tomam por base as práticas sociais de determinado contexto e momento histórico, para a produção de sentidos, por vezes, pode-se escapar a subjetividade intrínseca a qualquer produção linguística. Dito de outra forma, o sujeito que produziu/interpretou determinado sentido, o fez a partir de um corpo com diversas camadas além da sócio-histórica, nomeadamente: a camada de gênero, a camada etária, de classe, de raça, de religião, entre outras tantas camadas de histórias vividas nesse corpo. Assim, parece impossível apartarmos o corpo, seus afetos/sentires da linguagem por ele produzida e reproduzida. A linguagem, seja no modo verbal ou em qualquer outro modo semiótico, é a base das relações e interações humanas; no corpo e para o corpo, ela é produzida, afeta e é afetada.

Pensar em alfabetização/letramento centrados estritamente na razão e no logos acaba, em última instância, negando a concepção freireana de ser em sua inteireza, para quem “Sou uma inteireza e não uma dicotomia. (...) Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (FREIRE, 2001, p. 18). Uma concepção racionalista acaba tomando o ser em sentido abstrato, como se desprovido de um contexto social, histórico e cultural quando, ainda segundo Freire, “a humanidade como abstração é coisíssima nenhuma. A humanidade é Pedro, Maria, José, Antônio no mundo” (FREIRE, 1995 [2014], p. 217).

Além disso, manter a percepção crítica de seu próprio lugar de fala como contingente e histórico, premissa que se encaixa com a percepção decolonial de incompletude e de

reconstrução constantes, como no lema zapatista do “andar perguntando” (GROSSFOGUEL, 2007), possibilita a construção de novas relações políticas e sociais.

Sendo o campo pedagógico da alfabetização/letramento, uma esfera altamente colonizada por pela verdade única do grafocentrismo enraizada na sociedade ocidental, pela imposição de metodologias prontas e únicas, pelo ensino de uma única variação linguística, a da elite, estabelece-se um racismo epistêmico (GROSSFOGUEL, 2007) o qual nega outras epistemologias existentes. Dessa forma, trazer o corpo de volta, acessando seus afetos/sentires pode se constituir em uma práxis contra hegemônica de resistência que possibilite ultrapassar a racionalidade, permitindo acessar o outro em sua dor ou seu prazer, (re)-construindo relações mais éticas e humanizadas (ANDREOTTI, 2014).

Ao término deste capítulo, que em certo momento criticou a universalidade do *logos* como colonialidade, paradoxalmente, volto-me a ele, resgatando etimologicamente⁷⁴ a palavra e-moção, que vem do latim *emovere*, significando mover-se em direção a, ou mover-se para. Pode-se estabelecer, então, uma intrínseca relação entre o movimento (*emovere*, e-moção) e o ser que se move por ter sido de alguma forma afetado, não importando se essa afetação foi de dentro para fora ou o inverso. O corpo afetado responderá movendo-se em direção a algo, a outro lugar, ou outro corpo. Surge, assim, a possibilidade do contato, do afastamento ou do apego ao que é diferente, ao outro. Dessa forma, segundo Ahmed (2004), a emoção pode sugerir não só o afastamento, mas também o apego. Em suas palavras: “Claramente, dizer que sentimentos são cruciais para a formação de superfícies e limites é sugerir que, o que faz esses limites, também os desfaz. Em outras palavras, o que nos separa uns dos outros pode também nos conectar uns aos outros.”⁷⁵ Sob uma perspectiva decolonial em que a incompletude é premissa, corpos diferentes, histórias diferentes quando se cruzam, se tocam, se afetam, se sentem, podem recriar novas histórias que se cruzarão novamente, com outros corpos de outras histórias, em um infinito emaranhado de fios que tecem a humanidade. (AHMED, 2004, p. 14)

⁷⁴ Origem da palavra – site de etimologia : <https://origemdapalavra.com.br/?s=mover> Acesso em: janeiro/2022.

⁷⁵ No original: “Clearly, to say that feelings are crucial to the forming of surfaces and borders is to suggest that what ‘makes’ those borders also unmakes them. In other words, what separates us from others also connects us to others”. (AHMED, 2004, p. 14; tradução da pesquisadora)

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O vento

(...)
O vento é o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada
folha.
Somente a árvore seca fica imóvel, entre borboletas e
pássaros.

(CECÍLIA MEIRELES)

Figura22 - Quadro antigo na minha sala de jantar



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No limiar do encerramento deste trabalho, retomo a metáfora usada desde a introdução: os ventos que sopram e nos fazem deparar com novas e surpreendentes paisagens, com diferentes e inusitados caminhos. Durante o percurso da pesquisa, respostas incertas, questionamento refeitos, surpresas e obstáculos me fizeram conhecer e re-conhecer teorias e conceitos, construir e desconstruir estruturas para, enfim, chegar a não-respostas e a possibilidades. Afinal, o que seria do conhecimento se não houvesse a possibilidade da dúvida? Passo, então, a destacar as minhas dúvidas e as possibilidades.

5.1 DOS CAMINHOS TRILHADOS

Esta pesquisa de natureza etnográfica educacional investigou as bases epistemológicas das práticas de alfabetização/letramento em uma escola pública de São Paulo, em um contexto multilíngue. Sob uma perspectiva decolonial, as investigações se desenvolveram a partir das contribuições da Linguística Aplicada, com ênfase nos estudos dos letramentos, ensejando uma proposta de educação linguística em um contexto alfabetizador multilíngue.

A partir das interpretações dos dados obtidos nas experiências vividas em campo, uma das percepções resultantes foi o fato de que o espaço escolar, em particular no contexto de alfabetização/letramento, acabou priorizando aspectos cognitivos e grafocentros em detrimento de outros modos semióticos e de possibilidades de outros saberes, para a inserção das crianças, migrantes como também não migrantes, no mundo da leitura e escrita. Embora esta pesquisa tenha sido efetuada num contexto de alfabetização/letramento, optei por não trazer atividades ou “exercícios” de alfabetização por uma decisão deliberada, para fazer jus à perspectiva decolonial que permeou toda a tese.

Além dessa percepção, dentre potenciais elementos que podem fazer parte de uma pretendida educação linguística afeita à crítica e à diferença, emergiu, em particular, o corpo e seus sentires. Trazer o corpo de volta (SOUZA, 2019a; 2019b), marcado por suas experiências vividas, por seus afetos e sentires, poderá resultar em gestos decoloniais nesse espaço escolar por vezes marcado pela centralidade da grafia, da razão e da cognição. Conseqüentemente, abrindo a possibilidade a uma experiência de educação mais humanista e abrangente.

No capítulo 1, tratei de contextualizar o fenômeno da migração por ser factual em relação ao campo de pesquisa, relacionando os aspectos econômicos, sociais e culturais que se entrelaçam na composição do pano de fundo do contexto pesquisado. Para tanto, explorei o fenômeno da migração em três níveis.

No nível macro, foram destacados o neoliberalismo e a globalização como elementos fundantes interrelacionados que acabaram por impulsionar a necessidade de mobilidade social. No nível meso, foram destacados os impactos da migração em contextos educacionais, enfatizando que a escola se tornou uma instituição de acolhimento e suporte para as famílias de migrantes, tendo, assim, que lidar com variadas necessidades e até entraves burocráticos relativos a documentação. Por exemplo, o que vai muito além de sua alçada devido à complexidade dos problemas que se apresentam nessas situações. Também

foram destacados dados específicos da cidade de São Paulo, onde se situava o campo de pesquisa, que mostram um crescente aumento do fenômeno migratórios nos últimos anos. No contexto micro, houve um detalhamento do campo de pesquisa – a escola Vila Portugal – nos seus aspectos físicos, pedagógicos e sociais. Foram trazidos também alguns dados sobre as turmas acompanhadas, bem como foram apresentados alguns sujeitos de pesquisa como protagonistas das experiências que resultaram em interpretações nas análises.

Nesse capítulo, evidenciou-se que a escola em questão é um palco exemplar do fenômeno que Vertovec (2007) denomina de superdiversidade, conceito que expande a diversidade das diferenças para além dos limites de etnia e nacionalidade para variáveis como língua, religião, idade e outras. Diante dos dados, pudemos constatar a superdiversidade daquele contexto escolar diante de diferenças culturais, linguísticas e religiosas que eram experimentadas no dia a dia dos estudantes. Além disso, evidenciamos o fato de que os fenômenos da globalização e neoliberalismo, que promoveram uma mobilidade compulsória daquelas famílias migrantes indo em busca de condições de sobrevivência e dignidade, aprofundam e escancaram desigualdades e injustiças sociais. Esse fato fica evidente ao revermos o censo escolar de 2018, que mostra que 10% dos estudantes migrantes ou filhos de migrantes daquela escola são oriundos de centros de acolhida situados nos arredores, demonstrando uma situação de extrema vulnerabilidade dessas famílias.

O capítulo 2 trouxe algumas revisões teóricas sobre os conceitos de língua/linguagem, enfatizando as dimensões históricas, filosóficas, epistemológicas e políticas dessas concepções. A primeira parte do capítulo procurou evidenciar como as tensões epistemológicas, a partir de determinadas concepções de língua/linguagem, acabaram por desenhar e definir caminhos pedagógicos, metodologias e práticas que foram assumidas e padronizadas pelas escolas no ensino de leitura e escrita.

As várias concepções de linguagem, como qualquer outro conceito, sempre estão localizadas em determinados momentos históricos atrelados a certas perspectivas políticas e ideológicas, com a finalidade de implementar ou manter determinado *status* de poder vigente. Assim, a concepção estruturalista de língua como expressão do pensamento, surgida com a publicação póstuma da obra de Saussure no início do século XX acabou por cristalizar outros padrões, como o certo e o errado na língua, o prestígio de uma única variante padrão, posto que, a princípio, a escolarização era prerrogativa de uma elite burguesa que tinha acesso a esse repertório linguístico de prestígio (SOARES, 2017).

No momento seguinte, com a democratização da escola, o conceito de língua como ferramenta comunicativa, passou a servir o projeto ideológico capitalista de desenvolvimento

e expansão industrial. Nessa fase, o ensino de língua assumiu um caráter tecnicista e instrumental (PIETRI, 2010). O próximo momento, a partir do desenvolvimento das teorias bakhtinianas, que concebem a língua como prática social, assumindo que os sentidos serão produzidos na própria interação linguística, onde o contexto e a posição dos sujeitos serão fundamentais, derrubam a fixidez das estruturas e a imutabilidade das regras comunicativas.

Atualmente, tanto as instituições educacionais quanto a maioria dos documentos relacionados ao ensino das linguagens preconizam o conceito de língua como prática social. No entanto, será que esse discurso teórico-acadêmico consegue extrapolar as barreiras do conservadorismo estruturalista que parece entranhar-se nos meios educacionais?

Ao fazermos uma análise do correr da história das políticas alfabetizadoras, ainda que sucinta, pudemos perceber que há uma certa tendência em achar que a aprendizagem efetiva só é garantida pelo ensino sistemático, tecnicista e racionalista. Um exemplo desse fato é a centralidade que os métodos de alfabetização mantiveram (e mantém ainda) na maioria das propostas trazidas pelas políticas de alfabetização (MORTATTI, 2010; 2019; SOARES, 2017; 2018).

Muito embora a década de 1980 tenha sido marcante com o avanço e a repercussão de novos estudos linguísticos e psicolinguísticos que trouxeram as ideias do construtivismo e do socio-interacionismo para o mundo alfabetizador, na maioria das vezes, essas filosofias tenderam a ser confundidas (e ainda são) com métodos alfabetizadores. Só mesmo a partir da década de 1990, com a ampliação da visão de língua como prática social, localizada e contextualizada, através do conceito de letramento, é que o mundo alfabetizador teve, mais uma vez, a oportunidade de repensar seu “fetiche” pelos métodos. No entanto, embora o conceito de letramento tenha sido amplamente popularizado, tanto nos meios acadêmicos como nos documentos oficiais sobre alfabetização, como nos lembra Mortatti (2010), vez ou outra a questão dos métodos ressurgiu com força total.

Exemplo desse fato é a Política de Alfabetização Nacional (PNA) vigente, que, como uma de suas características mais relevantes, tem o foco na volta da metodologização da alfabetização como uma resposta única, “cientificamente” comprovada, para se efetivar o ensino de leitura e escrita. Nesse mesmo capítulo, expus as muitas críticas que têm sido feitas a essa “nova” política, e por isso, nos próximos tópicos, destaco apenas alguns pontos que julgo poderem ampliar essa discussão, para além do contexto pedagógico. São eles:

1. Viés ideológico: o documento busca enfatizar uma pseudo neutralidade ideológica através de um discurso científico exacerbado. No entanto, o que se percebe é justamente o contrário, posto que desde sua composição, os personagens que

- participaram da elaboração do documento, os termos utilizados nas descrições (como “literacia”) fazem saltar aos olhos uma ideologia ultraconservadora que tem se instaurado institucionalmente, a partir do governo de Jair Bolsonaro, tanto em ações e narrativas pessoais quanto na implementação de políticas públicas (DUBOC; FERRAZ, 2020; WINDLE; BATISTA, 2019);
2. Viés hegemônico: a partir da instauração de suposto fracasso e de uma crise educacional em relação à alfabetização revelada por dados de avaliações ditas neutras, atrelado à busca da tão promulgada “qualidade” na educação, cria-se um cenário catastrófico, em que se procuram os culpados (geralmente os professores e os estudantes) e a necessidade de um “redentor” (um “novo” método?), o que predispõe a aceitação de uma única verdade, de um único método, ou seja, de uma hegemonia incontestável (CENPEC, 2021);
 3. Viés neoliberal: o método fônico, considerado na atual política como o único capaz de dar conta dos desafios relativos à alfabetização nas escolas brasileiras, para além do pedagógico, esconde outras intenções sob suas raízes estruturalistas. Memorização, reprodução mecânica e aprendizagem centrada em um professor que dita as regras e corrige os erros, com o objetivo de conseguir respostas homogêneas e padronizadas: essa é uma proposta de educação que reproduz um sujeito acrítico, ajustado aos padrões neoliberais de meritocracia e apagamento das diferenças, além de inviabilizar mudança e transformação. Por outro lado, uma educação linguística plural fundamentada no letramento crítico valida a autonomia, a agência e a subjetividade no processo de aprendizagem, bem como a diferença e a heterogeneidade (COSTA; FIGUEIREDO; COSSETIN, 2021; DUBOC; FERRAZ, 2020). Assim, sob um olhar crítico, o “pedagógico” desvela-se em um potente projeto ideológico e político sutilmente tecido em uma agenda neoliberal;
 4. Viés colonizador: partindo das características das três perspectivas descritas anteriormente, a saber: neutralidade, cientificidade, homogeneidade, reprodução e padronização, chega-se a um projeto muito maior e mais abrangente: o projeto da modernidade colonialista. Conforme Castro Gómez (2000), o processo de colonialidade, que reverbera em todas as instituições, inclusive e tanto mais nas educacionais, tinha (e ainda tem) o objetivo de assujeitar, normatizar e disciplinar os cidadãos para um determinado modelo de produção capitalista. O conhecimento, nos padrões ocidentais, consolidado pela leitura e escrita, tem sido usado para instituir e validar esse processo colonialista ao longo de séculos. Dessa forma, a escola, sendo a

instituição que produz o sujeito “civilizado”, sob uma perspectiva colonial, fez da alfabetização uma violência epistêmica.

Creio que, neste momento, a partir das considerações relacionadas aos capítulos 1 e 2, abre-se a possibilidade de resposta para a primeira pergunta de pesquisa, a qual é: Em que bases epistemológicas e metodológicas se assentam as políticas de alfabetização/letramento vigentes para os anos iniciais do ensino fundamental I?

As bases epistemológicas da atual PNA trazem em seu bojo fortes marcas estruturalistas, embasadas no conceito de língua como algo fixo e estável, a despeito das orientações socioculturais dos estudos e pesquisas da Linguística Aplicada mais recentes. Nos parágrafos acima, discutimos que uma epistemologia baseada em padronização, reprodução e homogeneidade terá como consequência um construto educacional que forjará um sujeito tal, de modo que se adeque aos padrões racionalistas e colonialistas da sociedade neoliberal. E a dúvida que fica é: como essa visão epistemológica ecoa nas práticas de alfabetização/letramento em uma escola pública em um contexto multilíngue?

Nos próximos parágrafos, apresentarei a discussão sobre o capítulo 3 como uma possibilidade de resposta a esse questionamento.

5.2 DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

O capítulo 3 trouxe uma adequação de percurso da pesquisa às mudanças que foram se desenhando a partir das experiências vividas em campo, bem como a mudança geral na história recente ocasionada pela pandemia de COVID-19. Embora os objetivos iniciais da pesquisa tenham se mantido (a saber, a discussão de uma educação linguística na fase de alfabetização/letramento com foco em letramento crítico), as vivências em campo fizeram emergir um novo elemento que expandiu e aprofundou os objetivos a priori: o corpo e seus sentires. Assim, ao trazer os relatos de algumas das experiências vividas em campo, os novos elementos citados evidenciaram sua importância e pertinência em relação às questões relacionadas à educação linguística crítica em um contexto plural.

Para a análise dos relatos de experiências vividas em campo, usei como inspiração a categorização dualista proposta por Canagarajah e Wurr (2011). Os dualismos propostos por estes autores expandem o conceito de multilinguismo ao ressaltarem que, na linguística

convencional, ao priorizarmos um elemento em detrimento de outro, acabamos por confirmar a perspectiva monolíngue como paradigmática no ensino de língua.⁷⁶

Dessa forma, a partir da interpretação de algumas das experiências, foram destacados os seguintes dualismos:

1. Oralidade e escrita: o corpo reduzido à mão. Neste primeiro subitem, foi destacada a centralidade da cultura letrada na sociedade ocidental, trazendo, assim, a alfabetização como um princípio civilizatório, que, sendo um conceito em movimento, tem permeado os diferentes períodos históricos da modernidade.

Desse modo, a cultura ocidental estabeleceu-se pautada no grafocentrismo, o qual perpassa por inúmeras relações sociais, sejam da vida pública ou privada. Sob uma perspectiva decolonial, percebe-se que a dinâmica grafocêntrica da sociedade ocidental é fundamentada em uma tríade colonialista, que, conforme Maldonado Torres (2007), abarca o ser, o poder e o saber.

Veronelli (2021) destaca que, sendo o elemento linguagem uma característica fundamental do que se compreende como ser humano, para o pressuposto colonialista, ele se eleva ao nível de categorizar, em uma posição inferior, os povos ágrafos, por exemplo. A autora propõe a colonialidade da linguagem, a qual está especialmente ligada à colonialidade do poder.

Nesse sentido, a leitura e a escrita na atual sociedade grafocentrada assumem o papel de um marcador de racialização, como o são a etnia, a religião e outros elementos (QUIJANO, 2000). Isso passa a justificar a subalternização daqueles que não a possuem como inferiores, ignorantes e analfabetos. Além disso, o grafocentrismo, como um construto ocidental cristalizado, torna-se uma universalidade epistêmica, invisibilizando e até mesmo negando quaisquer outras possibilidades epistemológicas como produtoras de conhecimento válido.

2. Corpo e mente: o corpo reduzido ao cérebro. Além do grafocentrismo, há um outro elemento fortemente imbricado nos paradigmas sobre alfabetização/letramento: o racionalismo. Ele é herdado de uma visão epistemológica cartesiana. Este segundo subitem tratou de evidenciar justamente a lógica racionalista ocidental com uma ideia básica que permeia a noção de conhecimento, eliminando todo e qualquer elemento que esteja fora do âmbito cognitivo, como o corpo, seus sentires e seus afetos.

⁷⁶ Apresentação do quadro dos dualismos das duas perspectivas nas páginas 98 e 99 deste trabalho.

O “penso, logo existo” de Descartes inscreveu-se como filosofia ocidental da modernidade, que acabou por conceber uma visão dualista do ser humano. Nesta, a mente seria o lugar do pensamento e tem supremacia sobre o corpo, que, por sua vez, é o lugar das emoções/sensações; o segundo sendo considerado como uma dimensão inferior dos seres. O ensino da leitura e da escrita passou a fazer, portanto, parte importante de um projeto de desenvolvimento e progresso modernista/iluminista, com o objetivo de formar um sujeito “pensante”. Aqui, a racionalidade é naturalizada como superior e como o único meio de produção do conhecimento válido. Esse projeto da modernidade acabou por naturalizar e reproduzir hierarquias sociais, meritocracia, apego ao individualismo e conseqüente rejeição à pluralidade e ao coletivo. No contexto educacional alfabetizador, essa centralidade do cognitivo é facilmente detectada, pois até mesmo quando o foco é a corporalidade, ainda assim, o objetivo primordial acaba sendo a garantia de determinado desenvolvimento cognitivo.

Os episódios das anotações de campo retratados nesse item são exemplos dessa supremacia da mente sobre o corpo, posto que, em todos eles, em um contexto de aula de educação física, onde supostamente a corporalidade seria o foco, o cognitivo prevaleceu quase que automaticamente. Nesses relatos, as atividades sugeridas (i.e., como fazer “continhas” matemáticas, desenhar a casa onde mora, desenhar o time de torcida) denotam falta de intencionalidade para uma educação física, ou mesmo para um objetivo específico em relação à corporalidade, deixando evidente que o espaço escolar é visto, majoritariamente, como um espaço cognitivo. Percebe-se ainda que as atividades sugeridas pelas professoras de educação física foram usadas como estratégia ora para punição, ora para controle disciplinar, evidenciando a tentativa de submeter o corpo à mente.

Em uma perspectiva decolonial, todo conhecimento é corporizado, pois é no corpo e com o corpo que as vivências são experimentadas e é a partir delas que o conhecimento é produzido (SANTOS, 2019). Essa perspectiva dialoga com o conceito de educação física cultural (NEIRA, 2016), que concebe as práticas corporais como artefatos da cultura e que, portanto, podem ser reproduzidas ou questionadas, promovendo homogeneização ou transformação e acepção à pluralidade.

Assim, em um contexto educacional multilíngue, ao se estabelecer uma relação contígua entre corpo-mente, em que não haja nem dicotomia, nem supremacia entre uma dimensão e a outra, o objetivo de trazer o corpo de volta pode ser vislumbrado.

3. Cognição e contexto: o corpo desprovido de história, memória e experiência. Neste subitem, a partir dos relatos de experiência de campo trazidos, discutiu-se o paradigma dual corpo-mente/intelecto da sociedade moderna, com especial destaque para a produção de sentidos e, portanto, de conhecimento, trazida por um dado contexto, capaz de produzir histórias, experiências e marcas tantas vezes ignoradas.

Esse padrão dicotômico corpo-mente, racionalidade-afeto, já discutido em parágrafos anteriores, considera o corpo como suporte, como mero instrumento para os construtos humanos e para a produção do conhecimento. Essa visão do corpo como mero suporte, que o torna uma presença ausente, ignora que é justamente no e com o corpo que as experiências são vividas, as ideias são concebidas e o conhecimento é realizável. Além disso, ignora-se ainda o fato de que esse corpo ocupa um determinado lugar no espaço-tempo, o qual é determinante para os sentidos que serão produzidos a partir das experiências vividas ali.

No primeiro episódio relatado nesse subitem, Adirah, migrante bengali, a partir de um artefato cultural, um lenço-*hijab*, usado para cobrir a cabeça das mulheres na cultura mulçumana, mostra sua identidade e marca sua presença nesse novo contexto, a escola, com seu jeito de ser e estar no mundo. Além disso, Adirah faz com que outras pessoas usem seu lenço, vendo-se, desse modo, representada e aceita, expandindo seu espaço e marcando-o com seu corpo.

No segundo episódio, descrevi uma atividade sugerida pela professora alfabetizadora que tinha como objetivo ensinar lateralidade (basicamente, esquerda-direita), a partir de uma silhueta de papel representando o próprio corpo. Uma observação de destaque foi o fato de que a maioria das crianças pintavam a silhueta com cores claras ou mesmo deixavam em branco, apesar da turma ser composta majoritariamente por crianças de pele escura, com muitos bolivianos de pele bem morena, migrantes de Bangladesh também morenos e a maioria dos brasileiros de pele negra ou parda. A professora chegou a comentar sobre as diferenças dos corpos, mas o fez de maneira generalizada e superficial focando sua atenção nos objetivos “técnicos” do ensino alfabetizador em detrimento de um objetivo de educação linguística crítica.

A negação do próprio corpo por parte das crianças demonstra o quanto nossa sociedade é estruturalmente racista e excludente, sendo capaz de projetar nesses corpos infantis a negação da própria identidade. Quijano (2000) declara que a partir da colonização da América, a existência de corpos diferentes foi interpretada como

negativa, inaugurando a ideia de racialização e, a partir dela, as desigualdades e as hierarquias inferiorizantes.

O papel da escola e do professor, ao expandir o objetivo linguístico cognitivo desta atividade, poderia promover uma discussão sobre o reconhecimento do próprio corpo, com sua ancestralidade, sua história e seu contexto, promovendo aceitação de si mesmo e do diferente.

4. Razão e emoção: o corpo desprovido de coração. Nos dois excertos das anotações de campo trazidas nesse subitem, que denominei “falando com o coração”, procurei trazer exemplos de como cérebro e coração (usado como símbolo de afeto/afetividade/emoção) estão intrinsecamente relacionados em suas dimensões, sendo, portanto, produtores de sentido na mesma proporção.

No primeiro relato, Ravi e Amanda formavam uma dupla de estudo para leitura e escrita que ultrapassava os padrões convencionais de comunicação linguística, posto que ele, falante de bengali, e ela, falante de português, utilizaram de seus variados repertórios e de recursos outros, além da linguagem “traduzível”, para a produção de sentidos. Nessa parceria, Amanda assumiu uma posição ativa na interação comunicativa, implicando-se com o outro de tal modo a tentar usar de todos seus recursos, e até inventando formas para promover a comunicação. Essa disposição para uma parceria ativa e comprometida, a qual denominei “amizade do cuidado”, necessita de um elemento fundamental: o afeto.

Ghandi (2005) propõe que esse tipo de afeto não está centrado em si mesmo, ou seja, no sujeito que sente, mas no outro que será afetado; dito de outro modo, não é o que eu sinto pelo outro o que importa, mas o que o outro sente em relação ao que eu faço a ele. Partindo desse princípio, esse será sempre um relacionamento de risco, sem garantia de aceitação, entendimento ou completude, exigindo, conseqüentemente, solidariedade e afeto. Esse princípio ecoa no conceito de opacidade, de Glissant (2008), que preconiza o direito à diferença e à incompletude.

No segundo relato, trouxe um outro momento no qual houve uma quebra da previsibilidade das interações do ambiente escolar, o qual é normalmente sustentado pela racionalidade e pela comunicação em linguagem verbal. Ravi, o migrante bengali, e a professora Rosa envolveram-se em uma interação comunicativa em que as palavras, que naquele contexto não produziam sentido, foram substituídas por outras semioses, do corpo e do afeto, sendo reconhecidas por ambos.

A ação sensível da professora, ao abraçar e manter junto ao seu corpo, o corpo daquela criança ansiosa por uma resposta, evoca dois conceitos decoloniais: O *corazonar* (SANTOS, 2020) e o *sentipensar* (RAMOS, 2020; SANTOS, 2020), como uma realidade de emoções e afetos com sentido, ou seja, de emoções que “pensam”, e de saberes afetivos, ou seja, de saberes que “sentem”.

Creio que os parágrafos da seção acima podem suscitar possibilidades de respostas para a segunda pergunta de pesquisa: Como se dão as práticas de linguagem dentro de um território escolar notadamente multilíngue, com presença expressiva de crianças migrantes?

Segundo as interpretações dos relatos de campo trazidos, percebe-se que muitas das práticas de linguagem desse contexto escolar estão atreladas às questões cognitivas e racionais centralizando-se no grafocentrismo e na linguagem verbal em detrimento de outras possibilidades de interações e de outras semioses, apartando os possíveis sentidos trazidos pelo corpo, seus sentires e afetos. No entanto, percebem-se também paradoxos, em fatos que, aqui e acolá, fizeram emergir outras lógicas possíveis e passíveis de convivência no contexto escolar. Como exemplo dessas contradições, contrapondo-se à lógica cognitivista e racionalista do contexto escolar das narrativas trazidas nos primeiros dualismos, destaco os dois excertos do subitem denominado falando com o coração.

No primeiro relato, a “amizade do cuidado” através da solidariedade propõe uma relação comunicativa em que a incompletude de um de outro se expõe ao risco da não-transparência, da opacidade e a partir daí surgem possibilidades outras de produção de sentido e interpretação. Já no segundo excerto, quando novamente a relação comunicativa esbarra na impossibilidade de produção linguística, o corpo, seus afetos e sentires foi meio, mas também produtor de sentidos, de interpretação e até de aprendizagem, dentro do abraço de Ravi e da professora Rosa.

Nesse sentido, percebe-se a importância de trazer o corpo de volta, com todas as suas dimensões – física, afetiva, cultural, identitária, cognitiva, social e histórica – como uma possível resposta à efetivação de uma educação linguística crítica e plural. Surge, então, uma possibilidade de resposta à terceira e última pergunta de pesquisa: Como uma educação linguística decolonial em um movimento de resgate ao corpo pode contribuir para uma práxis alfabetizadora afeita à crítica e à diferença?

5.3 DAS POSSIBILIDADES

O capítulo 4 colocou em foco dois importantes pilares deste trabalho – o letramento crítico e o corpo – que foram abordados e elaborados concomitantemente, apontando uma importante intersecção entre os dois temas: o afeto.

No primeiro subitem do capítulo, discuti sobre a importância do letramento crítico para a efetivação de uma educação linguística plural. O conceito de letramento, tema caro a esta pesquisa, que vem sendo usado desde o seu título, está atrelado ao termo alfabetização, por configurar-se como base das discussões empreendidas até aqui. Desde os primórdios dos estudos sobre letramentos, a partir das ideias precursoras de Gee (1990) e Street (1995), o próprio conceito vem se ampliando e se reconfigurando, pois, em se tratando de práticas sociais de leitura e escrita, sempre situadas em contextos históricos, políticos e ideológicos, são sempre moventes.

Não obstante, desde a fundação desse conceito, o elemento criticidade esteve presente no bojo de estudos e pesquisas a respeito; isso, por conta de que partindo, do pensamento freiriano, fundamental para a educação linguística, os aspectos políticos da linguagem sempre foram imprescindíveis (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997). Essa noção de criticidade foi sendo revista e ressignificada a partir das novas e complexas contingências sociais e culturais que foram se apresentando com o passar do tempo. Assim, o viés emancipador como ato de “desvelar” os sentidos do texto (FREEBODY, 2008) expandiu-se para as reflexões sobre a perspectiva do poder que permeia os textos, pensando-se em quem e por que tem vantagem/desvantagem, inclusão/exclusão nos discursos vigentes.

Menezes de Souza (2011) amplia ainda mais a questão da criticidade como elemento focal dos letramentos, ao refletir sobre a importância da inclusão do próprio leitor crítico na dinâmica de produção dos sentidos, lembrando de “ler-se a si mesmo” ao ler o texto. Contudo, nesse universo, um tanto grafocêntrico e cognitivo dos letramentos, surge a questão: como o letramento crítico poderia fazer jus à sua importância dentro de um contexto de educação linguística alfabetizador, com crianças pequenas que ainda não têm leitura e escrita?

O segundo subitem trouxe justamente essa questão discutindo alguns “mitos” que reservam a criticidade apenas aos letrados, aos adultos ou a uma certa “elite” com melhor formação. Essas concepções distorcidas que elitizam o que é “ser crítico” evidenciam, justamente, o que temos discutido até aqui sobre o aspecto colonizador que as epistemologias ocidentais carregam, como o grafocentrismo, a racionalidade e a universalidade do conhecimento que considera válido.

Ao refletirmos sobre esses mitos de elitização da criticidade, faz-se necessário desconstruir algumas generalizações, como, por exemplo, o conceito de infância. Abramowicz e Moruzzi (2015) alertam para o fato de que a noção de infância tem sido construída histórica e socialmente para fins políticos e ideológicos específicos. Desse modo, a “essência” do que é ser criança é uma invenção adaptável a cada contexto sócio-histórico, posto que o “lugar-criança”, segundo as autoras, é um espaço vazio, uma forma a ser preenchida com os interesses daquele espaço-tempo.

Exemplos bem-sucedidos de trabalho com letramento crítico para/com crianças pequenas são apresentados por autores como Harwood (2008), Waller (2009), Rocha, Tonneli e Silva (2010), entre outros. Segundo os estudos desses autores, crianças pequenas não são apenas capazes de perceber e desafiar representações de cultura e poder entremeadas às variadas linguagens, como também são capazes de, a partir de reflexão crítica, propor ações transformadoras em seu contexto, quando estimuladas com mediações adequadas. Percebe-se, portanto, o letramento crítico como uma potencialidade na educação linguística, que pode ser protagonizada por crianças pequenas em contextos de alfabetização/letramento.

Isto posto, surge um novo desafio: a realidade dos problemas que as sociedades atuais vêm enfrentando – violência de todas as formas, desigualdade social crescente, destruição ambiental alarmante, risco às democracias e aos valores humanos básicos como o direito à vida, propagação e valorização de (des)informações – parecem ultrapassar os limites do ponderável, da reflexão crítica, das variadas estratégias pedagógicas. Anwaruddin (2016), Hilsdorf (2020) e Souza e Duboc (2021) entre outros autores chamam a atenção para estes fatos e fazem uma importante reflexão sobre o papel da educação no enfrentamento desses tempos difíceis.

Ao recorrermos ao próprio conceito de letramento crítico revisitado por Souza (2011) do “ler-se lendo”, bem como ao lema zapatista resgatado por Grosfoguel (2016), na perspectiva decolonial, do “andar perguntando”, emerge o questionamento: como o letramento crítico poderia dar conta de tamanho desafio com vistas à uma educação linguística transformadora para os desafios da realidade atual?

Como já discutido anteriormente, a racionalidade e o cognitivismo têm sido as marcas coloniais impostas à produção do conhecimento ocidental. A escola, como instituição produtora e reprodutora desse conhecimento, tem se mantido formatada sob essa perspectiva, reproduzindo sujeitos adaptados a essa experiência do “*cogito*”, regra da sociedade moderna. Dessa forma, autores como Anwaruddin (2016), Souza e Duboc (2021) e Ahmed, Morgan e Maciel (2021) questionam o fato de que o letramento crítico, ao fixar-se em um viés

logocêntrico acabou por racionalizar outras possíveis dimensões da educação linguística, como, por exemplo, o afeto. Anwaruddin (2015) ressalta que a virada afetiva, que contribuiu para a expansão de outras áreas, não foi resgatada pela educação linguística crítica como poderia.

Dessa forma, a racionalidade impressa no letramento crítico acabou por criar uma lacuna: o afeto, posto que, cada sujeito, ao produzir e reproduzir sentidos, o faz imprimindo ali suas histórias e afetos/afetações (ANWARUDDIN, 2016; JANKS, 2010). Esse fato faz emergir outro importante elemento para a educação linguística: o corpo, pois é a partir dele, com ele e nele que os afetos/afetações e as experiências são vividas e sentidas pelos sujeitos (SOUZA; DUBOC, 2021). Assim, trazer o corpo de volta (SOUZA, 2019) com seus sentires, com suas histórias impressas não só na mente, não só na sua cultura, como também na própria carne, formando o que chamamos de corpo onto-identitário, tornando visíveis e palpáveis as diversas camadas – idade, classe social, gênero, religião e tantas outras – poderá se vislumbrar a possibilidade de quebra do império cognitivo colonialista que ainda se impõe na educação linguística, especialmente no contexto de alfabetização/letramento.

Emoldura-se, assim, uma possível resposta à terceira pergunta de pesquisa, evidenciando que uma educação linguística crítica e decolonial pode contribuir para uma práxis alfabetizadora afeita à crítica e à diferença. Consequentemente, trazendo o corpo de volta com seus afetos/afetações e sentires, não para se contrapor ao cognitivismo/racionalismo como mais uma dicotomia, mas para permear-se, amalgamar-se, intersectando-se com dimensões e elementos que, na verdade, nunca estiveram apartados, mas que foram invisibilizados. Inspirada na crítica de Canagarajah e Wurr (ano) acerca dos binarismos que marcam o campo dos estudos da linguagem e comunicação, essa tese não teve a intenção de eleger um par em detrimento do outro, num mecanismo que culminaria em novos centralismos e marginalizações.

Pelo contrário, o trabalho de campo na escola investigada mostrou a co-presença ou co-existência desses binarismos, tornando esse estudo uma tentativa de dar visibilidade ao lado do par binário por vezes marginalizado ou despercebido. Destaco ainda o fato de que, ao me debruçar em um contexto multilíngue para esta pesquisa, descobri que a suposta homogeneidade entre crianças brasileiras em uma classe alfabetizadora nunca existiu. Ao trazermos o corpo de volta e tornarmos visíveis as diferentes dimensões do sujeito onto-identitário, vemos a suposta homogeneidade ser tragada pela heterogeneidade que a tudo constitui. Assim, a criança migrante, como toda e qualquer criança em sua heterogeneidade e heteroglossia constitutivas, precisa ter sua diversidade reconhecida. Uma educação linguística

com vistas a promover a crítica e a respeitar a diferença permite-se conviver com o caos, bem como o aceita como propulsor de transformação e crescimento. Para aceitar o caos produzido pelas diferenças, é preciso decolonizar nossa tendência colonizadora de metodologizar tudo, de impor uma ordem racional no caótico, abrindo espaço para o afeto e a solidariedade.

Trazer o corpo de volta (SOUZA, 2019), para **sentipensar** (RAMOS, 2020; SANTOS, 2020), **corazonar** (SANTOS, 2020) e **localizar** ao invés de universalizar poderá contribuir para a efetivação de uma educação linguística plural para toda e qualquer criança. Ao final da escrita desta pesquisa, não a concluo, pois, como já indiquei no início deste capítulo, as possíveis respostas são apenas possibilidades. Como educadora, quero seguir atenta às possibilidades, sempre lembrando que a educação também tem seus limites e não tem todas as respostas.

O que outras pesquisas, o que outras áreas, o que outros saberes podem nos ensinar?

Que outros ventos podem soprar?

Que soprem ventos outros...

Avanzada⁷⁷

Soy un loco,
 Ya lo se
 Pero comprendam
 Que es mi modo
 Simplemente de pensar
 Y que culpa tengo yo
 Si está en mis huesos
 Esta forma
 Un tanto estraña
 De cantar
 Las ventanas
 De hace tiempo están cerradas
 Porque hay normas
 Y conceptos por vencer
 Alguien tiene que atrever-se
 A dar el paso
 Y entreabrir-las
 Para un nuevo amanhecer

(Em guarani)⁷⁸

⁷⁷Versão traduzida: “Sou um louco. Já o sei. Mas compreendam que é o meu modo simplesmente de pensar. E que culpa tenho eu se está em meus ossos esta forma um tanto estranha de cantar? As janelas, já faz tempo estão fechadas porque há normas e conceitos por vencer. Alguém tem que se atrever a dar o passo e entreabri-las para um novo amanhecer.” (Interpretada por Taiguara)

"RO JHACJHUGHI CHE RETÁ
ÄICHAÄ YAPOVA
PURAJHEI TAPÉ PYAJHÚ
PYCUIJHARÁ
CHE RENDUNA
JHA E MYASÁI
NDE YVY APE ARI
JHA I CATURAMO E ÑOTĪ
JHEÑOIJHAGÜA"

(Composição: Oscar Nelson Safuán)



⁷⁸ Versão traduzida: "Porque eu te amo, meu país, eu faço isto: im novo canto para trilhar novos caminhos. Me ouve... E espalha pelo teu chão e, se possível, planta para que ele brote."

POSLÚDIO

Para sobreviver às fronteiras você deve viver **sin fronteras**. Ser uma encruzilhada.

Gloria Anzaldúa

Figura23 - Presente de criança migrante – A casa de Bangladesh com o jardim e a família



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Poema de Eduardo Galeano de “El Libro de los Abrazos.

De nuestros miedos

De nuestros miedos nacen nuestros corajes
y en nuestras dudas viven nuestras certezas.

**Los sueños anuncian otra realidad posible
y los delirios otra razón.**

En los extravíos nos esperan hallazgos,
porque es preciso perderse para volver a encontrarse.”

Eduardo Galeano

Qual outro?

O que me une ao outro?

O corpo? A alma?

Ânima/ vida!

O ser que sente

Ente, parente,

Boi, peixe, galinha

Ciente ou senciente

Planta, pássaro, irmão

A alma é só minha?

Ânima/vida!

Tudo pulsa, tudo sente

Sem-ciente

Ente

Vida pulsa

Vida.

(Janice G. Alves, 2021)

Figura24 - Criança migrante mostrando a palavra paz em bengali



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- AHMED, S. *The Promise of Happiness*. Durham: Duke University Press, 2010.
- AHMED, S. *The Cultural Politics of Emotions*. Edinburgh University Press, 2004.
- AHMED, A.; MORGAN, B.; MACIEL, R. F. Felling Our way: a trioethnography on critical affective literacy for applied linguistics. *Calidoscópico*, Florianópolis, v. 19, n. 4, p. 1-20, 2021.
- ALMEIDA, F. I.; PIATTI, C. B. Política Nacional de Alfabetização (PNA): implicações na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 648–664, 2021.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 2009.
- ANDREOTTI, V. O. Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de “endireitar” a sociedade através da educação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 215-227, 2013.
- ANDREOTTI, V. O. Strategic Criticism and the Question of (in)accessibility of the Other. *GLOTTOPOL: Revista de Sociolinguística Online*, Paris, v. 1, n. 23, p. 134-147, 2014.
- ANWARUDDIN, S. M. Why critical literacy should turn to ‘the affective turn’: making a case for critical affective literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, London, v. 37, n. 3, p. 381-396, 2016.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9ª edição. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARROS, J. R. II; RODRIGUES, L. F. B. Uma abordagem do racismo brasileiro a partir de Quijano. *ODEERE – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade*, Vitória da Conquista, v. 4, n. 8, p. 292-311, Julho – Dezembro, 2019.
- BELINTANE, C. *Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para a formação de professores*. São Paulo: Scortecci, 2017.
- BELINTANE, C. Quando o Mundo Some: reflexões sobre o futuro da(s) leitura(s). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 275-291, jan./mar. 2018.
- BENESCH, S. Critical theories of affect and emotions. In: BENESCH, S. *Considering emotions in critical language teaching: theories and praxis*. New York: Routledge, 2012
- BLOCK, D. Economising Globalization and identity in Applied Linguistics in Neoliberal Times. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. (Ed.). *Neoliberalism and Applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2012. p. 56- 85.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity: A position paper. *Diversities*, Spain, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011.

BLOMMAERT, JAN; BACKUS, A. Superdiverse Repertoires And The Individual. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. J. (Ed). *Multilingualism and Multimodality Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. p. 11-32

BOLDORI, G. Z.; SKOLAUDE, L. S.; COELHO, M.C.; ARAÚJO, S. N.; BOSSLE, F. Educação física escolar e mediação pedagógica: uma revisão sobre a produção do conhecimento. *Motrivivência*, Florianópolis, v.34, n.65, p. 01-22, 2022.

BOLER, M.; ZEMBYLAS, M. Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference. In: TRIFONAS, P. P. (Ed.). *Pedagogies of Difference: rethink education for social changes*. New York; London: Rotledge Falmer, 2003.p. 110-136.

BOSSLE, F Atualidade e relevância da educação libertadora de Paulo Freire na educação física escolar em tempos de “Educação S/A”. In: SOUSA, C. A.; NOGUEIRA, V.A.; MALDONADO, D. T. (Org.). *Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações, reflexões em tempos de chumbo*. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 17-31.

BRASIL. DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019- Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/doi=2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BRASIL. Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação PNME. Disponível em: https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf Acesso em: 21/11/ 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BUSCH, B. *The Linguistic Repertoire*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

BUTLER, J. *Undoing gender*. Nova York e Londres: Routledge, 2004.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations*. Applied Linguistics. Oxford University Press, 2017.

CANAGARAJAH, S.; WURR, A. J. Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. *The Reading Matrix*, [s.l.], v.11, n.1, Jan., p. 1-15, 2011.

CANAGARAJAH, S. After Disinvention: Possibilities for Communication, Community and Competence. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed). *Disinventing and Reconstituting Languages*. London: Multilingual Matters, 2007. p. 233-239.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 79-92.

CASTRO-GOMEZ, S. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica y el problema de la “invección del otro”. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p.145-161.

CENPEC. *Parecer técnico Produto 1 - Análise comparativa entre as orientações pedagógicas para a Alfabetização e Língua Portuguesa, apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Política Nacional de Alfabetização (PNA) - Versão final 26/03/2021*.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading*, online, v.4, n.9, Apr. 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html. Acesso em: 20/11/2018.

CLOUGH, P. T. Introduction. In: CLOUGH, P. T.; HALLEY, J. (Eds.). *The affective turn: Theorizing the social*. Durham NC: Duke University Press, 2007. p. 1-33.

COELHO, M. C.; MALDONADO, D. T.; BOSSLE, F. Professor de educação física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. *CONEXÕES*, Campinas, v.19, n. 1, p. 1-23, 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Designs for Social Futures in Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Literacies*. London: Routledge, 2000.

CORDEIRO, M. O valor do corpo na construção da identidade. *Rev. Estud. Comun.*, Curitiba, v. 12, n. 27, p. 19-26, jan./abr. 2011.

COSTA, F. E.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; COSSETIN, M. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). *Revista Educação E Políticas Em Debate*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 630–647, 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, J. *A Escritura e a Diferença*. Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DERRIDA, J. *Of Hospitality: Anne Dufourmantelle invites Jacques Derrida to respond*. California: Stanford University Press, 2000.

DUBOC, A. P. M., SOUZA, L. M. T. M. Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 547-576, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117998>. Acesso em: 20/06/2022.

DUBOC, A. P. M. Eva viu o vírus: relato autoetnográfico de uma mãe-pesquisadora em tempos de pandemia. In: SUZUKI, J. C.; CASTRO, R. C. M. L.; SOARES, A. G. (Org.). *Mães Cientistas na América Latina: Perspectivas e Desafios na Academia*. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP. (no prelo).

DUBOC, A. P., Reading myself as I read... myself: new notes on multiliteracies. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360001190_Reading_myself_as_I_read_myself_new_notes_on_multiliteracies. Acesso em: 20/06/2022.

DUBOC, A. P. M.; RODRIGUES, L. A. D. Cenários linguísticos e práticas de letramento em contextos escolares multilíngues. In: MOLINA, K. S. M. (Org.). *A Tessitura Formativa e Reflexiva: o PIBID na Universidade de São Paulo (2018-2020)*. Piracicaba: ESALQ-USP, 2021.

DUBOC, A. P. M.; RODRIGUES, L. A. D., Cenários Linguísticos e Práticas de Letramento em Contextos Escolares Multilíngues. Org. Karina Soledade Maldonado Molina. Piracicaba: ESALQ-USP 2021.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Language, Literacy, and Education in Times of Crises: Introductory Notes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, p. 295-309, 2021.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. What's behind a literacy war? A discursive and political analysis of the neoconservative Brazilian literacy policy. *Journal of Multicultural Discourses*, New York, v. 1, p. 1-22, 2020.

DUBOC, A. P. M. Atitude Decolonial na Universidade e na escola: Por uma Educação Outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org.). *Colonialidade na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas: Pontes, 2020. p.151-177.

DUBOC, A. P. Gentilezas brutas acolá... e aqui! Por uma pedagogia da interrupção na formação docente. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Org.) *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Pontes, 2019. p. 51-81.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Reading Ourselves: Placing Critical Literacies in Contemporary Language Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 18, p. 227-254, 2018.

DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. *In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (Org.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 11-24.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular – Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Editora Paco, 2015.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2011.

EDMUNDO, E. S. G. *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas da pesquisa*. Campinas: Pontes, 2013.

ESCOBAR, A. *Sentipensar com latierra: Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio e diferencia*. Medellín: Ediciones Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA, 2014.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAZ, D. M. “EELT - Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School.” *Revista Crop.*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 102-119, 2010.

FREIRE, P. Texto. *In: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (Org.). Direitos Humanos e Educação Libertadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

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

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

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

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Falmer, 1996.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures: selected essays* New York: Basic Books, 1973.

GERALDI, J. W. Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa: 5a a 8a séries. *Cadernos FIDENE*, Ijuí, n.18, p.70, 1981.

GHANDI, L. *Affective Communities: anticolonial thought and the politics of friendship*. Duke USA: University Press, 2005.

GIROUX, H. *Border crossings, cultural workers and the politics of education*. New York & London: Routledge, 2006.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLISSANT, E. Pela Opacidade in Poétique de laRelation. Tradução: Henrique de Toledo Groke e Keila Prado Costa1 Revisão: Claudia Consuelo Amigo Pino. *Revista Criação & Crítica*, São Paulo, n.1, p. 53-55, 2008.

GOTARDO, C. A.; FAVARO, N. A. L. G. Escola pública: origens e funções no período da revolução industrial inglesa. *Horizontes: Revista de Educação*, Dourados, v. 7, n. 13, p. 37-54, jan./jun. 2019.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Janeiro/Abril, 2016.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

HARWOOD, D. Deconstructing and reconstructing Cinderella: theoretical defense of critical literacy for young children. *Language and literacy*. v. 10 n. 2, 2008. Disponível em <<https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/9777/7691>> Acesso em: 10/11/ 2020.

HEMMINGS, C. Invoking affect: Cultural theory and the ontological turn. *Cultural Studies*, London, v. 19, p. 548–67, 2005.

HOLBOROW, M. What is neoliberalism? Discourse, Ideology and the Real World. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. (Ed.). *Neoliberalism and Applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2012. p 14-32.

HORST, S. Naturalisms in Philosophy of Mind. *Philosophy Compass*, online, [s.n.], p. 1-20, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2008.00191.x> Acesso em: 29/11/2021.

JANKS, H. *Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge, 2014.

JANKS, H. *Literacy and power*. New York: Routledge, 2010.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013 p. 69-90.

KELL, C., GUZULA, X.; MCKINNEY, C. (2021). Reinventing Literacy: Literacy Teacher Education in Contexts of Coloniality. In: MCKINNEY, C.; CHRISTIE, P.

(Ed.). *Decoloniality, Language and Literacy: Conversations with Teacher Educators*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2021. p. 173-194.

KHUBCHANDANI, L.M. Plurilingual Ethos: A Peep into the Sociology of Language. *Indian Journal of Applied Linguistics*, New Delhi, v. 24, n.1, p. 3-34, jan./jun. 1998.

KHUBCHANDANI, L.M. *Revisualizing Boundaries: A Plurilingual Ethos*. New Delhi: Sage, 1997.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P.; STEINBERG, S. R. Critical Pedagogy and Qualitative Research: Moving to the Bricolage. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2011. p.163-178.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRAMSCH, C.; WHITESIDE, A. Language Ecology in Multilingual Settings: Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics*, The Netherlands, v. 1, n. 7, p. 645–671, 2008.

KRESS, G. O. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 114-138.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. 2. ed. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEE, C. J. Myths about critical literacy: what teachers need to unlearn. *Journal of language and literacy education*, 2011, p. 95-102. Disponível em <http://www.coa.uga.edu/jolle/2011_1/lee.pdf> Acesso em: 01/10/2020.

LEITE, S. A. S. Bases teóricas sobre o papel da afetividade no processo de formação do leitor. *Linha Mestra*, Campinas, n. 30, v. 7, p.584-594, Set.Dez., 2016.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, São Paulo, n. 39, p. 7-23, 2013.

LUKE, A., P. FREEBODY. Shapping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed). *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Nova Jersey: Hampton Press, Inc., 1997.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530-1555, out./dez. 2014.

MAINARDES, J.; ALFERES, M. A. A Recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. *Currículo sem Fronteiras*, México, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Org.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. London: MultilingualMatters, 2007. p.1-41.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GOSFOGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial – Reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.127-167.

MATTOS, A.M.A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MBEMBE, A. *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: N-1, 2018.

MELLER, W. B.; RICHARDSON, D.; HATCH, J. A. *Using Read-Alouds with Critical Literacy Literature in K–3 Classrooms*. Young Children.2009. Disponível em: <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200911/PrimaryInterestWeb1109.pdf> Acesso em: 14/10/2022.

MENEZES, E. T. Verbete Cenpec. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: MídiAmix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/cenpec/>. Acesso em: 21/11/ 2022.

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

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. *Multilingual Margins*, Western Cape, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MARTINEZ, J.; FIGUEREDO, E. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista. Dossiê Especial FICLLA. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 05-21, 2019. disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i5.70381>. Acesso em: 11/06/2021.

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

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, W. Coronavirus y pensamiento decolonial: Educación, Estado y Democracia. *Revista Mu*, Universidad de Lavaca. Jun./2020. Disponível em: <https://lavaca.org/notas/coronavirus-y-pensamiento-decolonial-educacion-estado-y-democracia-por-walter-mignolo/> Acesso em: 10/02/2021.

MIGNOLO, W. The Decolonial Option. *In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. (Eds.). On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis.* Durham: Duke University Press. 2018. p. 106-244.

MIGNOLO, W. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options.* Durham: Duke University Press, 2011.

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

MIGNOLO, W. D. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking.* Princeton, Princeton University Press, 2000.

MOITA LOPES, L. *Por uma linguística aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOLINARI, S. G. S. *Imigração e Alfabetização nas escolas públicas municipais de Guarulhos.* 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas.* Campinas: Ed Pontes, 2015. p 31-50.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Entre a conformidade e a crítica. Desenvolvendo "ativismo" e cidadania ativa. *Pedagogias arriscadas? Intrefaces Brasil/Canadá*, n. 2 vol. 14 2014, p. 16-35.

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

MONTE MÓR, W. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. *In: SIGNORINI, I.; FIAD, R.S. (Org.) Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p 171-190.

MONTE MOR, W.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras in Brasil.* Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MONTE MÓR, W. *Linguagem e Leitura da Realidade: Outros olhos, Outras Vozes.* 1999. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) – Curso de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MORAES, M. L. B. *Stuart Hall: cultura, identidade e representação.* *Revista EducarMais*, São Paulo, v. 3, n. 2, 2019.

MORETTI, L. V. *Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas.* 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 17–51, 2019a.

MORTATTI, M. R. L. A “política nacional de alfabetização” (brasil, 2019): uma “guinada” (IDEO) metodológica para trás e pela direita - *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial) p. 26-31 jul./dez. 2019b.

MORTATTI, M. R. L. Essa base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? *Revista Brasileira de Alfabetização*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 191-205, 2015.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 15, n. 44 maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORUZZI, A. B.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para educação infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, São Paulo, v. 10, n. 19, janeiro/junho, 2015.

NEIRA, M. G. *Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica*. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, M. G. Educação física cultural: carta de navegação. *Arquivos Em Movimento*, Rio de Janeiro, v.12, n.2, p.82-103, Jul./Dez., 2016.

NGAI, S. *Ugly feelings*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005.

NUNES DOS SANTOS, J. N.; CAVALCANTI DOS SANTOS, A. C.; PINHEIRO, V. C. S. Política nacional de alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento. *Muiraquitã: Revista De Letras E Humanidades*, Acre, v. 8, n. 2, p. 167-180, 2020.

OLIVEIRA, R. G.; CUNHA, A. P.; GADELHA, A.G.S.; CARPIO, C. G.; OLIVEIRA, R. B.; CORRÊA, R. M. Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a COVID-19 e o racismo estrutural. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-15, set., 2020.

OITTINEN, V.; Vygotsky and Spinoza. *Studies in East European Thought* 74, p. 359–381 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11212-021-09453-y> Acesso em setembro de 2022.

RAMOS, J. G. Sentipensar la sustentabilidad: Decolonialidad e afectos em el pensamiento latino-americano reciente. *A Contra Corrente*, Buenos Aires, v.17, n. 2, p. 114-127, 2020.

PARAÍSO, M. A.; MEYER, D. E. (Org.). *Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação e currículo*: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. Belo Horizonte: Maza, 2012.

PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 200-222, 2019.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In: GABRYS-BARKER, D.; BELSKA, J. (Ed.) *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Londres: Routledge, 2001

PENNYCOOK, A. Performativity and Language Studies. *Critical Inquiry in Language Studies*, London, n. 1, p. 1-19, 2004.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. Language and mobility: unexpected places. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2012. PÉREZ, C. L. V.; Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Orgs.). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIETRI, E. Concepções de linguagem e ensino da escrita em materiais didáticos. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 37-46, maio-ago. 2008.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v. 15, n. 43, p. 75-83, jan./abr. 2010.

QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, London, v. 21, n. 2-3, p. 22-32, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, globalización y democracia. In: *AAVV Tendencias básicas de nuestra época*. Instituto Pedro Gual, Caracas, 2001.

QUIJANO, A. Qué tal raza! *Revista del CESLA*, [S.l.], n. 1, nov. 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.227-278.

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

RAMOS, J. G. Sentipensar la sustentabilidad: Decolonialidad e afectos em el pensamiento latino-americano reciente. *A Contra Corrente*, Manaus, v.17, n.2, p.114-127, 2020.

ROBLE, O. J.; DAOLIO, J. Do corpo identitário ao corpo virtual: algumas implicações para a Educação Física. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 217–226, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643665>. Acesso em: 6/5/2022.

ROCHA, C. H. “Escute com seu corpo”: O potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. *Revista X*, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 115-125, 2020.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, Campinas, v. 35, p. 1-39, 2019.

ROCHA, C.H.; TONELLI, J.R.; SILVA, K.A. (Org.). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes editores, 2010.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

ROJO, R. Efeitos das narrativas na constituição do sujeito e da linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 175-181, junho de 1998.

ROLDÃO, S. F.; FERREIRA, J. L.; BRANCO, V. Imigração no Brasil e o Processo de Escolarização para as Crianças e Adolescentes Imigrantes. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 10, n. 2, p. 49-69, maio/ago. 2021

ROVERI, F. T.; DUARTE, C. Reflexões sobre a implementação do PNAIC na Educação Infantil: tensões e riscos à docência e à infância. *Educação*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 4, p. 807–822, 2018.

SANTOS, B. S. As Epistemologias do Sul, Paulo Freire e Orlando Fals Borda. In: CORTESÃO, L.; AMORIM, J. P. (Orgs.). *Novos contributos para a leitura da obra de Paulo Freire. Novos tributos a Paulo Freire*. Porto: Edições Afrontamento, 2021. p. 15-34.

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

SANTOS, B. S. "Más allá de la imaginación política y la teoría crítica eurocéntricas". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Colombia, v. 24, n. 86, p. 47-72. 2019a.

SANTOS, B. S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, B. S.; MARTINS, B. S. (Org.). *O pluriverso dos direitos humano: a diversidade das lutas pela dignidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. p. 39-61.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, B. S. "Globalizations". *Theory, Culture & Society*, New York, v. 23, p. 2-3, 393-399, 2006.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.;

SANTOS, E. (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SÃO PAULO (Cidade). *Currículo Integrador da Infância Paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015. 72p.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Povos Migrantes. Orientações Pedagógicas*. – São Paulo: SME / COPED, 2021.

SAWAIA, B. B. A emoção como lócus de produção do conhecimento: Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa – *III conferência sociocultural – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Brasil – Julho, 2000 – Campinas – São Paulo*.

SCHILLING, F.; MAGALHÃES, G. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 43-63, jan./abr. 2012.

SNYDER, I. *The literacy wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Crows Nest: Allen & Unwin, 2018.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo. Cortez Editora, 1998.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

SOARES, M. *Letramento Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estud. CEBRAP*, São Paulo, v. 79, p. 71-94, 2007.

SOUSA SANTOS, B. Tradução intercultural: Diferir e partilhar com passionalità. In: SOUSA SANTOS, B. et al. (Org.). *Construindo as Epistemologias do Sul para um pensamento alternativo de alternativas*. Volume I. Buenos Aires: CLACSO, 2019.

STREET, B.V. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

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. https://www.tc.columbia.edu/cicpdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em agosto de 2021

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. *Globalization, Culture and Education in the New Millenium*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2004.

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

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. *Revista AATR*, 2002. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/57253448/03-Aatr-Pp-Papel-Politicas-Publicas>. Acesso em: 19/04/2021.

TODD, S. Promoting a just education: Dilemmas of rights, freedom and justice. *Educational Philosophy and Theory*, Oxford, v. 39, n. 6, p. 592-603, 2007.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*; Massachusetts, Spring, v. 66, n. 1, p. 33-60, 1996.

VALVERDE, C. *De La Necropolítica Neoliberal a la Empatía radical – violência discreta, cuerpos excluídos e repolitización*. Barcelona: Icaria editorial, 2015.

VATTIMO, G. *Of Reality - The purposes of Philosophy*. Columbia University Press, 2016.

VATTIMO, G. Nihilism as Emancipation. *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, Australia, v. 5, n. 1, p. 20-23, 2009.

VASQUEZ, V.M. *Negotiating critical literacies with young children: 10th anniversary edition*. New York: Routledge, 2014.

VENTURA, D.; ILLES, P. Qual a política migratória do Brasil?. *Le Monde Diplomatique*, São Paulo, 7 de mar. 2012.

VERONELLI, G. Sobre a Colonialidade da Linguagem. *Revista X*, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, London, v. 30, n. 6, Novembro, p. 1024-1054, 2007.

WALLER, M. Multiliteracies and meaningful learning contexts in the primary classroom. *45ª conferência da Associação Internacional de Letramento do Reino Unido*. Londres: Universidade de Greenwich, julho de 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WINDLE, J.; BATISTA, S. The Global Circulation of Literacy Policy: Phonics, Inequality and Neo Conservative Political Movements. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 385-406, 2019.

WOLFF, F. *Nossa Humanidade: de Aristóteles às Neurociências*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2012

APÊNDICES

APÊNDICE 1

PERGUNTAS NORTEADORAS PARA ENTREVISTA PESSOAL COM PROFESSORA ALFABETIZADORA (2º ANO)

- 1- Qual o número total de alunos da sala?
- 2- Qual o número de alunos imigrantes ou filhos de imigrantes (com vivência familiar/social com outra língua, além do Português)?
- 3- Em suas práticas, você utiliza algum método de alfabetização específico? Qual (is)? Qual o motivo dessa(s) escolha(s)?
- 4- Você utiliza o diagnóstico baseado na psicogênese da escrita? De que forma é realizado?
- 5- Em relação à família dos alunos imigrantes existe algum relacionamento de contato entre escola/professora para conhecer o contexto familiar?
- 6- De quais projetos relacionados ao contexto de migração, comuns nesta escola, sua turma participou nesse ano?
- 7- Para alunos com barreira linguística total, como você iniciou interação pessoal e alfabetizadora?
- 8- Qual o nível de desenvolvimento, em termos de alfabetização, conseguido por alunos imigrantes e alunos brasileiros, em sua turma?
- 9- Quais práticas, materiais, atitudes diferentes ou específicas você utilizou para acessar os alunos imigrantes?
- 10- Numa perspectiva de auto-avaliação, quais práticas você acha que foram mais eficazes nesses casos? Por quê?

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO COM PROFESSORA ALFABETIZADORA – 2º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

1- Perfil pessoal:

Formação acadêmico/profissional: magistério e pedagogia

Período com salas alfabetizadoras: de 2011 até os dias de hoje.

Período de trabalho em escola pública: sempre trabalhei em escola pública

Período de trabalho nesta escola: de 2009 até hoje

2- Você costuma fazer cursos de formação docente? A escola patrocina essas oportunidades? Com que frequência?

Sim costumo, na verdade quem cria os curso de formação é a Diretoria regional (DRE) junto com a secretaria Municipal de educação. Na escola temos os horários coletivos 4 dias na semana durante duas horas, onde estudamos a teoria e conversamos sobre a prática em sala de aula repensando o planejamento.

3- Quais estudos são realizados na formação? (teóricos, teórico-práticos, atividades pedagógicas partilhadas, metodologias etc)

Na escola temos os horários coletivos 4 dias na semana durante duas horas, onde estudamos a teoria e conversamos sobre a prática em sala de aula repensando o planejamento.

Os estudos são feito tendo como base o Projeto Político Pedagógico que a cada ano repensamos e refazemos para melhor ele se adequar a realidade da comunidade, geralmente tem como base a prática pedagógica e os estudos perpassa o avanço das aprendizagem dos alunos

4- Em geral, qual a fonte dos materiais / atividades alfabetizadoras (escrita e leitura) que você aplica em sua turma?

Livro didático, xerox de atividade impressa, material que eu mesma crio. Livro que seleciono na sala de leitura da escola, Outros que eu mesmo compro de acordo com que planejo. Outras que retiro do computador e analiso para usar com os alunos. Nas aulas online sempre preparo. Ainda não me apropriei da tecnologia de fazer para fazer uma aula.

5- Em relação aos alunos imigrantes existe alguma preparação diferenciada de materiais / atividades alfabetizadoras?

Não há uma preparação de material diferenciados.

6- Em relação aos alunos imigrantes e suas famílias, existe algum acompanhamento formal feito pela escola / professor? Se sim, qual(is)?

Sim,a escola acompanha as famílias principalmente os bolivianos que chegam à escola devido o preconceito que eles sofrem pelos outros alunos.Criaram até um projeto chamado escola apropriada onde os estudante participam. A escola também faz parceria para ajudar as famílias que necessitam de documentos etc.

APÊNDICE 3

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO EM CAMPO – PARTE 1 - 2º ANO B – PROFESSORA ROSA – 2º SEMESTRE DE 2019

Dia 1 – 20/09/2019 (24 alunos presentes)

- A professora buscou os alunos no pátio. Pediu que eu esperasse alguns minutos fora da sala porque queria dar algumas informações iniciais aos alunos antes.
- O aluno Caio, visivelmente alterado, enquanto isso, jogou o apagador pela janela e ficou carregando a caixa de giz.
- Depois da entrada e conversa da professora com a turma, ela pediu que eu entrasse e fui recebida com um abraço duplo, na cintura, e com um sonoro coro “*seja bem vinda ao Infante!*”
- Os alunos estavam sentados em duplas. A professora entregou envelopes com letras para cada dupla; ela pediu que cada um ajudasse o colega nessa tarefa. As duplas foram escolhidas pela professora, previamente.
- Estão “escrevendo” os nomes dos dedos da mão: dedo Mindinho, Seu Vizinho etc.
- Caio estava sentado sozinho; não aceitou o envelope com letras e então pegou uma latinha com letras de plástico.
- Depois de certo tempo que estavam tentando fazer as frases, solicitei à professora se eu poderia circular entre os alunos. Circulando entre as duplas, percebi que a maioria se ajudava (um mais desenvolvido que o outro); outras duplas competiam entre si; a maioria parecia paciente e atencioso com o amigo.
- Fui conhecer a dupla onde estava Ravi, um menino de Bangladesh, de sete anos, que não falava português. Fazia dupla com Amanda que o ajudava a encontrar as letras para formar os nomes dos dedinhos. Ela o incentivava usando frases como “*muito bien*”, com sotaque em espanhol. Dizia “*cierto*”; “*buon*”. Amanda era brasileira, falava bom português, mas se dizia conhecedora de muitas línguas do mundo. Contou-me ter estudado em outra escola com uma prima dela que a ensinou a falar em línguas de outros países. Disse que ajudava a professora, pois entendia tudo o que Ravi falava e traduzia para ele o que a professora queria dizer. Nessas ocasiões, tive a oportunidade de presenciar, ela falava ora português bem devagar, ora uma espécie de “portunhol” para se comunicar com Ravi, com muitos gestos e paciência, o que quase sempre dava certo.

- Passei por outras duplas tentando ajudá-los. Percebi que a maioria conseguiu realizar a tarefa de juntar as letras formando os nomes dos dedinhos da mão.
- Em uma das duplas estavam Joel e outra aluna, ambos com características étnicas marcantes, provavelmente filhos de bolivianos. A aluna, com um sotaque espanhol bem acentuado, tinha muita dificuldade em escolher e juntar as letras para realizar as tarefas. Joel a ajudava com muita paciência.
- Após a tarefa de formação de frases com o nome dos dedinhos, a professora entregou uma folha onde deveriam escrever o nome e o título “Produção Escrita”. Ali deveriam copiar as frases montadas e também deveriam desenhar e pintar o contorno da mão, e se quisessem poderiam enfeitar com outro desenho qualquer.
- Em determinada altura da atividade, Caio subiu em uma cadeira e ligou um ventilador de parede que ficava no fundo da classe, fato que fez com que várias frases montadas pelas crianças, no entorno, voassem. Alguns tumultos aconteceram porque as crianças ficaram muito chateadas com o estrago. A professora interferiu tentando apaziguar os ânimos.
- Depois de um tempo desse episódio, Caio jogou os livros de uma pequena estante que ficava atrás da porta da sala, sem que a professora percebesse. Ravi, ao notar o que estava acontecendo, correu até a professora gesticulando muito falando “Caio, libro”. Em outras ocasiões como essa, Ravi usava muito o corpo, correndo pela sala, jogando-se no chão, gesticulando de forma constante.
- Em momento de espera para irem ao parque alguns alunos rodearam a carteira onde eu estava sentada “puxando papo”. Falávamos sobre o nome de cada um. Ravi então me perguntou: “*nome?*” Quando eu disse meu nome ele repetiu por umas três vezes, algo que fazia sempre ao escutar uma palavra nova.
- Como eu pensava que ele sabia falar inglês, tentei conversar com ele usando inglês, mas ele não respondia verbalmente, usava alguns gestos e tentava mudar o foco para outra coisa.
- Bem acima de onde estávamos, havia um cartaz com a letra de uma parlenda: “Dom Frederico”; uma das crianças que estava ao redor começou a recitar. Eu fui lendo com ela e outras crianças também acompanharam recitando junto. Nesse momento, Ravi sentou no chão e ficou observando atentamente. Assim que acabamos, ele se aproximou e começou a recitar algo em Bengali, que parecia um poema, fazendo gestos com as mãos. Em seguida, começou a cantar uma canção, várias crianças se aproximaram; alguns riam muito dos sons diferentes, outros acompanhavam com palminhas; no final todos bateram palmas. Fomos para o parque.
- No parque Ravi interagia normalmente com as outras crianças. Em alguns momentos ficava sozinho, especialmente brincando no balanço. Queria ficar ali o tempo todo. As outras

crianças reclamaram muito e pediram minha ajuda para intervir. Tentei argumentar com ele falando que agora era a vez dos outros, falando em Inglês. Percebi que a língua não importava quase nada, (eu imaginava que ele entendesse inglês); pelo contexto da situação, certamente ele estava entendendo o que se passava e apontava para outro balanço, de outro tipo, que estava vazio. Por fim, cada um foi para outra atividade e Ravi seguiu no seu balanço preferido.

- Voltamos para a sala. A professora de Educação Física já esperava a turma por lá. Com todos sentados e atentos, ela anuncia que, como combinado, era o dia do brinquedo. As crianças ficaram bem empolgadas, no entanto, bem poucos haviam trazido brinquedos de casa. Uma ou outra bonequinha, alguns carrinhos, e alguns improvisavam coisas como um estojo de pano, algumas tampinhas. Fomos para um pátio.

- Na aula de Educação Física, havia grupos separados sentados no chão, brincando com as coisinhas que haviam trazido. Muito não haviam trazido nada e ficavam apenas conversando, se rolavam no chão, mas não podiam correr ou sair daquele espaço, por ordem da professora. Ravi estava com uma ajudante (estagiária) que o acompanhou naquela atividade. Eles estavam sentados no chão enquanto ela falava algumas palavras em português, as quais ele repetia umas duas ou três vezes. (por exemplo, quando passou um avião, ela dizia “avião” e ele repetia). Eles caminharam de mãos dadas nas atividades posteriores como beber água, lavar a mão. A meu ver, nesse momento, embora Ravi talvez quisesse estar com as crianças interagindo e brincando, ele parecia bastante satisfeito em receber atenção exclusiva de alguém. Ao passar por mim, como estávamos próximos da lixeira, ele apontou e disse “lixo, lixo”.

- Após lavarem as mãos, foram para o lanche. Não fiquei com eles, pois a professora Rosa convidou-me para ir à sala dos professores, onde me apresentou para outros colegas.

- Ao tocar o sinal, as crianças correram para um lugar específico que cada turma tem no pátio, a fim de formarem a fila para a volta para a sala de aula. A professora Rosa os buscou. Quando chegaram à sala, uma grande parte da turma estava bem agitada, pois havia acontecido uma “briga” durante o recreio. As crianças acusavam uma das meninas de ter batido em alguns coleguinhas. A professora, com muita calma, ouviu cada parte, gastando um bom tempo, até que o conflito se resolveu.

- A professora entregou o livro de Ciências, História e Geografia, para cada aluno. Enquanto isso, as crianças ficam folheando seus livros. Ravi fazia o mesmo.

- Havia uma estagiária na sala tentando acalmar o aluno Caio, que continuava a atrapalhar alguns colegas sentados próximos, se negando a realizar as atividades propostas, pegando outros livros, jogando-os no chão.

- Professora Rosa indicou a página onde deveriam fazer um exercício sobre localização de espaços na cidade. Ravi sentava na primeira carteira, fato que a professora já tinha me explicado, para que ela tivesse acesso constante a ele. A professora reproduziu parte do exercício na lousa para que as crianças o realizassem. Ravi não conseguiu achar a página; assim que a professora percebeu, por estar bem próxima a ele, na frente da sala, ela o ajudou. Ele não conseguiu entender o que era para fazer na explicação geral e então pediu ajuda; ela o ajudou individualmente. Depois, a professora corrigiu o exercício na lousa com a turma toda e voltou-se para o Ravi, novamente, para corrigir com ele, ajudando-o a apagar e assinalar a resposta correta.

- Durante a atividade, Ravi precisou de um apontador e virou-se para trás pegando o de uma colega, sem pedir permissão. Ela puxou o apontador da mão dele e ele reclamou muito. Ele se levantou e tentou pegar de outras mesas, mas as crianças reagiram mal. Assim que a professora percebeu o que estava acontecendo, emprestou o apontador dela.

- Percebi que Ravi saía bastante do lugar, ora tentando resolver seus próprios problemas, ora querendo interagir com os demais. A professora sempre o reconduzia ao lugar; às vezes, de longe ela o advertia: "*Ravi, sente em seu lugar*". Muitas vezes, as próprias crianças já anunciavam: "*Ravi, senta!*", demonstrando que era um comportamento típico e constante dele.

- Ravi veio ao meu encontro, com o livro aberto, provavelmente para que eu o ajudasse, mas como eu estava no fundo da sala e como a professora já havia pedido insistentemente para que ele sentasse, eu também pedi que ele voltasse ao lugar, em inglês (até esse momento eu ainda achava que ele falava inglês). Ele voltou ao lugar.

Em sua carteira, percebo que Ravi tentava sozinho resolver o exercício, olhando ao redor, observando os livros dos colegas. A professora foi até ele, apagou alguma coisa, repetiu alguma instrução e depois que ele observou o da amiguinha, ele refez o próprio exercício e recebeu um elogio da professora.

- Enquanto todos faziam essa atividade no livro, o aluno Caio estava fazendo uma atividade paralela, montando quebra-cabeças, junto da estagiária.

- Ravi ficou meio agitado; pareceu-me que não estava conseguindo acompanhar as atividades. Ficou entediado. Em determinado momento, ele pediu para ir ao banheiro, dizendo:

“*baniéro*”. A professora pediu para que ele sentasse; ele insistiu no pedido; ela repetiu o comando e ele acatou.

- A professora anunciou que um dos exercícios do livro seria tarefa de casa e passou a escrever na lousa o enunciado dessa tarefa, o qual eles deveriam copiar no caderno agenda. Ravi pareceu alegre em fazer a cópia, e veio ao meu lado fazer isso. Pareceu que ele queria me mostrar que agora sim, ele conseguia realizar a atividade proposta, copiando as letras adequadamente. Algumas vezes, ele juntava as palavras, ignorando os espaços entre elas. Eu o ajudei a perceber.

- As alunos estavam lendo em voz alta os enunciados de cada exercício que deveriam fazer como tarefa de casa; a professora leu junto e foi explicando cada um; Ravi continuou sua cópia da lousa na agenda. Mostrou para mim várias vezes para se certificar que estava tudo certo. Quando terminou a cópia, começou a escrever o alfabeto e foi falando as letras em voz alta para mim; havia um cartaz na parede com os números de 1 a 100, ele começou a copiá-los também. Recitou para mim os números de 1 até 50, praticamente sem errar, de forma bem rápida. Parecia que tinha “treinado” essas tarefas várias vezes, e percebi que ele se sentia orgulhoso de conseguir.

- A professora recolheu e guardou os livros; pediu que os alunos sentassem em grupos de quatro, juntando as carteiras com os mais próximos. Eles fazem isso muito rápido e de forma razoavelmente ordenada, parecendo que já estavam acostumados a esse tipo de organização. Ela pediu que Caio ajudasse a distribuir vários quebra-cabeças entre os grupos. Nesse momento, todos já guardaram seus materiais.

- A maioria dos alunos ficou bem entretida com os jogos, inclusive Ravi, mas em alguns momentos saía do lugar querendo trocar com outros e algumas vezes aconteceram pequenas confusões. Em determinado momento, ele chamou a professora para ver uma montagem que ele havia completado; então, ela disse que não estava certo, desmontou e deu um livro para ele onde havia uma figura de um dinossauro como a que ele deveria montar. Ele recomeçou e concentrou-se bastante com o novo desafio.

- Caio não conseguiu se concentrar e atrapalhou muito os jogos dos amigos; em determinado momento ele pegou livros de uma estante na lateral da sala e começou a jogá-los para o alto. Algumas crianças foram até ele, reprovando-o, inclusive Ravi, que meneava a cabeça em desaprovação. A professora, muito calmamente, conversou com Caio durante um bom tempo.

- As crianças entraram na sala em fila, vindo do pátio, acompanhadas pela professora. Ravi me abraçou carinhosamente assim que me viu e enquanto estava na fila, quis ficar de mãos dadas comigo para que eu o acompanhasse.
- A professora pediu que eu aguardasse do lado de fora da sala até que pudesse “acalmá-los”. Eles sentaram-se em duplas, provavelmente já fixadas anteriormente, e a professora solicitou que todos se sentassem e se acalmassem para fazer a prece da criança. (segundo a fala de uma ajudante de classe, a professora Rosa faz essa prece todos os dias antes de iniciar a aula). Eles recitaram a prece de cor, junto com a professora.
- Quando entrei na sala todos me cumprimentaram alegre e ruidosamente! A professora distribuiu os livros de português e solicitou que os alunos lessem a história que haviam começado na aula anterior.
- A professora leu com eles um texto explicativo da atividade que fariam. Era um texto sobre raikai – um tipo de poema japonês. Ela perguntou o que cada um já sabia sobre os raikais, pois provavelmente haviam conversado sobre isso na última aula. Muito participaram, respondendo algumas coisas, enquanto outros ficaram completamente dispersos. Ela seguiu lendo o texto explicativo junto com os que conseguiam acompanhar. A maioria participava.
- A professora solicitou que fizessem a leitura dos raikais em duplas, para que um ajudasse o outro. As duplas seguiram esse comando, fazendo a leitura e de fato, alguns ajudavam seus companheiros colocando o dedo sobre as letras, seguindo a leitura com o amigo que precisava de ajuda. Percebi que a professora mudou algumas duplas para que uma criança mais adiantada em sua fase leitora ajudasse seu colega. Como na aula anterior, a qual eu estava presente, a professora colocou Amanda (a menina que fala em “portunhol” com ele) junto com Ravi para que ela o ajudasse na leitura; pareceu-me que eles são parceiros.
- O aluno Marcos reclamou com a professora porque não queria assumir o papel de leitor junto de sua coleguinha, ajudando-a a ler; a professora conversou com ele dizendo que precisava ser colaborativo sempre que alguém precisasse.
- Após essa leitura em duplas, a professora fez uma nova leitura com a repetição em coro pelos alunos, por duas vezes. Durante a leitura de um dos raikais que dizia: “brincar na vida é regra...” uma aluna diz: *“é regra brincar, profe... e a gente só brinca na sexta-feira, uma vez por semana...”* Ao que a professora respondeu sorrindo, *“deixa disso, Natalie”*.
- Após, a professora Rosa pediu aos alunos que tentassem se lembrar das características dos poemas, coisas parecidas que já haviam visto em outros poemas, mas as crianças se concentravam apenas nas palavras parecidas. A professora então os lembrou de outros poemas já estudados por eles, destacando as rimas, a quantidade de versos, títulos etc. Ravi se

manteve quieto e sentado, mas percebi que estava disperso porque aparentemente não estava entendendo nada do que estava acontecendo. Para responder as atividades do livro, ele esperava a correção na lousa e fazia a cópia, sempre com muito prazer.

- Depois da leitura seguiram fazendo exercícios propostos no livro, sobre os raikais apresentados anteriormente. A professora começou a correção das atividades na lousa e estava bastante atribulada tentando atender todos ao seu redor. Havia duas crianças no banheiro e outras duas também estavam pedindo para ir. Ravi levantou do lugar e falou para a professora:

_ *Baniero, baniero, baniero!*

Ravi ficou ao redor da professora Rosa pedindo com muita insistência. Ela solicitou que se sentasse; ele acatou, mas levantou a mão e continuou a insistir no pedido de banheiro. A professora respondeu:

_ *Ravi, agora não. Você tem que esperar a sua vez; nosso combinado. Espera!*

As crianças estavam bem agitadas e Ravi continuou a insistir, pedindo, do seu lugar, para ir ao banheiro. Nesse momento, a professora se abaixou junto da cadeira onde Ravi estava sentado e o abraçou, bem junto ao corpo, e falou algo em seu ouvido. Ela permaneceu, por alguns segundos, abraçada a ele. Depois disso, Ravi se aquietou, a professora continuou a atender os demais sobre as respostas. Depois de algum tempo, na vez dele, a professora disse ao Ravi:

_ *Agora vai, Ravi...*

E ele foi ao banheiro, calmamente.

- Quando Ravi retornou do banheiro, pedi autorização para a professora para ajudá-lo nas atividades sobre raikai; conversei em inglês dizendo: “*it’s a japanesepoem*”, ao que ele repetiu a frase (eu ainda achava que ele entendia inglês por ter estudado o idioma na escola em Bangladesh). Fiz algumas mímicas tentando explicitar algumas coisas, pois a atividade era para identificar os raikais entre outros tipos de poesia, canções etc. Ao falarmos sobre músicas, canções, a aluna ao lado começou a cantar a canção “Rosa Amarela” e Ravi cantou junto, perfeitamente. Essa era uma música já conhecida por eles, pois cantavam sempre nas aulas de música e em outras atividades, repetidamente.

- Quando eu já estava de volta ao meu lugar, depois de terminarem as atividades do livro, Ravi veio até mim e cantou uma música em bengali, fazendo meneios com a cabeça e alguns gestos típicos com as mãos.

- Na hora do parque, normalmente, as crianças se espalham e um dos brinquedos mais disputados é o balanço. Algumas alunas muito tímidas pediramajuda da professora Rosa

porque Ravi não queria sair do balanço. A professora então lembrou a todos sobre o combinado da contagem até trinta para determinar o rodízio no brinquedo. Todos acataram, mas Ravi, sutilmente, na sua vez, tentava contar mais devagar, enrolando um pouquinho.

- Algumas alunas bolivianas, como Mariam e Angela, são as mãos tímidas e estão sempre juntas; ambas têm sotaque bastante acentuado. Embora elas falem português e, certamente entendam também, interagem com as outras crianças muito menos que o Ravi, que não fala o idioma. Alguns coleguinhos chegam a reclamar dele, dizendo que ele é bagunceiro e folgado. Uma das ajudantes de sala também já havia reclamado do comportamento dele, dizendo que era muito agitado.

- Durante o recreio, no refeitório, que é uma parte reservada do pátio bem junto de uma pequena cozinha, as crianças sentam-se em grupos, em mesinhas redondas, depois de pegarem a merenda na porta da cozinha. Ravi comeu seu lanche sozinho rapidamente, pois estava mais interessado em correr muito pelo pátio.

- Voltando para a sala, a professora Rosa continuou a fazer a correção das atividades do livro de português. Sempre que ela escreve na lousa, usa letra bastão maiúscula e as crianças também escrevem apenas nesse formato.

Dia 3 – 04/10/2019

- Ao chegar, recebi abraços afetivos de muitos alunos.

- Sentei no meu lugar, próximo ao fundo da sala. Enquanto a professora Rosa explicava algo na lousa, Ravi veio ao meu encontro, lá da frente da sala. Então eu usei inglês para pedir que ele sentasse. Ele me olhou e disse: “*Senta*”. E foi para o lugar dele.

- Em outro momento voltou para me mostrar um estojo cheio de lápis de cor, dizendo: “*lápiz, pintar*”. E voltou ao seu lugar.

- Enquanto a professora explicava que não iriam para a sala de leitura porque a sala estava ocupada por um problema nos horários, Ravi voltou para conversar comigo. Sentou do meu lado e começou a apontar objetos e falar os nomes: “*libro, água*”. Percebi que queria me mostrar como estava aprendendo muitas palavras em português. Em determinado momento, juntou as mãos e recitou a oração que a professora fazia todos os dias no início da aula.

- Em determinada atividade, a professora perguntou para a turma qual era o animal que gostava de “coceirinha na barriga”. A turma, levantando a mão, respondia: cachorro, passarinho, gato... Ravi quis também participar, levantando a mão e pedindo fala, dizendo bem alto: “*gato*”! A professora o parabenizou pela participação.

- A atividade que estava em andamento era no livro de português, ainda sobre os poemas raikai, iniciadas na semana passada. Depois de algum tempo, fomos ao parque. Cada saída e entrada em sala, sempre era feita em fila, meninos e meninas separados, com cada criança já sabendo onde é seu lugar.
- No parque, Ravi ficou muito tempo na balança, como de costume, junto das alunas bolivianas, e todos estavam mantendo certa ordem contando até trinta ao usar o balanço. Nesse momento, conversei com Mariam, que é boliviana; ela me contou sobre a família, que o nome do papai é Oscar, da mamãe Beatriz; contou-me também que tinha um irmãozinho, mas não tinha nenhum animal em casa; disse: *“em Bolívia, tenho dois cachorros com papito e mamita.”* Pude perceber seu sotaque espanhol bastante acentuado.
- Depois do parque, fomos à biblioteca para escolher textos de poemas raikai para a aula de leitura. Acompanhei Mariam, que escolheu algumas folhas com pequenos poemas, mas ela não conseguia ler. Ao tentar ajudá-la, percebi que ela reconhecia todas as letras separadamente, mas não conseguia ainda formar todas as sílabas. Tentei ajudá-la na leitura e ela repetia apenas depois de mim.
- Nessa mesma aula de leitura, juntei-me ao Ravi que tinha escolhido um livro com muitas figuras. Ele folheava, mostrando cada figura e dizia: *“Bangladesh – foru; english– dog”*, ao que eu acrescentava: *“Brasil – cachorro”*. E assim fizemos com várias palavras, na maioria nomes de animais. Até que ele apontou para o desenho de um coração e disse: *“Love you”*; ao que eu disse: *“heart”*. Mas ele não aceitava, repetindo que era *“Love you”*. Percebi então, que Ravi tinha conhecimento do inglês escolar, visto que provavelmente em Bangladesh, assim como aqui, as aulas de inglês focavam apenas vocabulário específico, como animais, frutas, cores etc. Era isso que ele conseguia reproduzir. Percebi que Ravi não falava inglês como segunda língua, como eu supunha.
- Na sala de aula, todos seguiam lendo os raikais escolhidos. A professora Rosa leu o poema escolhido por Ravi junto com ele. Ele foi repetindo os versinhos. A professora seguiu a atividade pedindo para que cada um lesse o poema escolhido e justificasse sua escolha. Era difícil para eles justificarem a escolha; na maioria dos casos, ela os ajudava com perguntas direcionadas. Chegando a vez de Ravi, a professora leu novamente e Ravi seguia repetindo; depois a professora o questiona porque ele escolheu, perguntando se havia gostado do poema. Ele disse que não havia gostado; ela sugeriu então, que trocasse de poema, mas ele continuou dizendo que não e, por fim, não conseguiu decidir por outro poema, provavelmente porque não estava entendendo os detalhes do questionamento e o próprio contexto da decisão.

- Em determinado momento, a aluna Maria Cecília ocupou o lugar de Ravi, que era bem na frente, junto da professora. Ele então falou bem alto a ela: “*Para, Maria Cecília! Levanta, Maria Cecília!*” Ao que ela atendeu imediatamente.
- Admiravelmente, as crianças estavam, na sua maioria, sentadas e em silêncio, fazendo a leitura de seus poemas sozinhos; enquanto isso, a professora ia passando de carteira em carteira, ouvindo a leitura de cada um; os que ainda não conseguiam liam após ela, repetindo e seguindo com o dedinho em cada palavra.
- No seguimento da atividade, a professora solicitou que cada um copiasse em seu livro, o próprio poema escolhido. Depois, solicitou que, em casa, eles deveriam decorar para declamar cada poema em aula posterior.
- Na hora do recreio notei que Ravi estava brincando com uma aluna que não era da sala dele e conversava com ela. Perguntei a ele quem era ela. Ele disse: “*Ravi amigo*”. E saiu correndo atrás dela, brincando de pega-pega. Quando pararam voltei a perguntar quem era ela, ao que ele me respondeu: “*Adirah, Bangladesh*”. Em seguida, outra aluna se aproximou e me disse também, apontando para si mesma: “*Bangladesh...*” O sinal tocou e cada um correu para sua fila.
- Após o sinal, Ravi correu para o lugar específico da fila de sua turma e se pôs a gritar: “*Segundo bem!! Segundo bem!!*”. Pareceu-me que as rotinas diariamente repetidas eram muito importantes para a participação dos alunos migrantes.
- Ao retornarmos para a sala, a professora solicitou que todos pegassem suas agendas e começou a colar um bilhete. Era um aviso sobre um ensaio para uma festa que aconteceria nas próximas semanas.
- Na próxima semana não haveria aula normal por causa do ensaio da festa da escola.

Dia 4 – 25/10/2019

- A professora Rosa já havia feito seu rotineiro início de aula com a separação das duplas de estudo em cada carteira e também com a prece da criança.
- Ela escreveu na lousa o que chamou de cabeçalho curto, o qual eles deveriam copiar em uma folha que ela havia entregado: São Paulo, 25 de outubro, 2019; 2º ano B; sala 09; Hoje é sexta-feira.
- A professora colou um grande cartaz na lousa que continha a letra de uma música de Natal que eles estavam ensaiando com a professora de Artes, para a festa do final do ano. A música é “Boas Festas”, uma canção popular brasileira bastante antiga e tradicional. Eles leram o

coro junto com a professora. Depois ela pediu que eles localizassem as rimas na letra. Eles se confundiram um pouco com a solicitação, achando que era para destacar todas as palavras finais de cada verso. Então, ele relembrou com eles o que era rima, destacando outros exemplos. Alguns conseguiam perceber a dinâmica de forma rápida. Ela foi grifando no cartaz as rimas que eles destacavam oralmente e solicitou que fizessem o mesmo na folhinha com a letra da música que havia sido entregue anteriormente.

- Após essa atividade, a professora colocou a canção para ouvirem, em sua versão original, através de seu celular ligado em caixa Bluetooth, materiais que ela havia trazido. Eles curtiram muito tentando cantar junto.

- A professora repetiu a canção novamente, apontando para as palavras no cartaz, enquanto cantavam; depois pediu que cada um fizesse o mesmo em suas folhas. Depois, todos cantavam juntos, sem o acompanhamento do original; todos cantavam com muita energia e alegria. Após, a folha foi recolhida por uma aluna.

- Em determinado momento, aconteceu um conflito entre alguns alunos, entre eles o Paulo, que muitas vezes se envolvia com atitudes um tanto violentas. A professora interferiu, retirando Paulo da sala para conversar com ele. Ela voltou, mas ele ficou por lá.

- Quando a professora voltou, algumas alunas estavam brigando com Ravi acusando-o de que ele batia nelas na hora do recreio. A professora Rosa tentou conversar com ele, mas ele se recusava; em determinado momento, ela o pegou pelo braço e ele tentou se esquivar, e sentou-se bem encolhido, como se estivesse se fechando em seu próprio corpo. Pareceu-me uma maneira de tentar se proteger de sofrer alguma injustiça porque não poderia usar a linguagem para dar sua versão.

- Depois de passado algum tempo e os conflitos já estarem amenizados, a professora entregou outra folha de atividade. A atividade era para completar frases da letra da música que faltavam e para colorir as partes que rimavam. A professora pediu que lessem o enunciado da atividade junto com ela.

- Os alunos fizeram a atividade em duplas, na maioria; a professora Rosa estimulou para que alguns ajudassem seus coleguinhas que estivessem com dúvidas. Muitos foram mostrar à professora o que completaram e também tiraram dúvidas. Nesse momento, a professora sentou-se junto de Ravi para ajudá-lo na atividade; ela pegou um cartaz com um alfabetário para auxiliá-lo na atividade.

- Passei por algumas duplas e percebi que, a maioria das dúvidas era por troca de letras como S por C; L por U; N, M; dígrafos como BR. Algumas duplas de alunos bolivianos estavam

com certas dúvidas; Mariam, aluna boliviana, estava com muita dificuldade e Viviana, também boliviana, estava tentando ajudá-la.

- A professora colocou o cartaz com a letra da canção novamente na lousa e fez a correção junto com os alunos, cada um corrigindo em sua folha de atividades. Para terminar a atividade eles deveriam fazer um desenho para ilustrar a canção. O aluno Ravi cantava vários trechos da música enquanto pintava seu desenho.

- Depois de terminada a atividade, a professora colou o cartaz na parede do fundo da sala com a ajuda de alguns alunos; vários alunos acompanharam a professora e ficaram cantando a música com bastante energia. (tirei foto)

- Enquanto aguardavam o horário de ida ao parque, a professora arrumava seus materiais, as crianças permaneceram conversando e arrumando suas coisas; percebi que durante essa interação, muitos dos colegas, ao se dirigirem ao Ravi, falavam com ele usando uma espécie de sotaque, falando até um pouco mais devagar, na intenção de fazê-lo entender. Ele era sempre atento ao que falavam e tentava interagir de alguma maneira com os colegas.

- Fomos ao parque. As crianças se espalharam usando principalmente os balanços e as árvores, subindo e descendo, geralmente, em duplas ou pequenos grupos. Normalmente, meninos e meninas separados; o balanço era o brinquedo onde os meninos e as meninas mais interagiam.

- Caio, normalmente bastante agitado, hoje estava muito mais tranquilo. A professora Rosa relatou que a mãe dele havia avisado que ele estava sendo medicado com determinado medicamento para ajudar na concentração e que provavelmente ficaria com mais sono durante o período de aulas.

- A professora sempre é solicitada para resolver alguns conflitos como empurrões, problema com os turnos do brinquedo etc. Mais uma vez, algumas alunas estavam reclamando do Ravi dizendo que ele batia nelas. Ele ignorava ou não entendia, e continuava a brincar no balanço. A professora sempre foi solícita em acompanhar cada reclamação dos alunos.

- Em certo momento, Ravi me pediu, através de gestos, que o empurrasse no balanço. Falei para ele: “*diga, empurra!*”, e ele repetiu por duas vezes: “*empurra, empurra!*”. Logo depois, o colega Marcos se aproximou e Ravi pediu a ele: “*empurra!*”

- Ravi já conseguia formular pequenas frases como “*beber água*”, quando precisava, além de falar e entender várias palavras do contexto, quando necessário, como lixo, lápis, banheiro e outras.

- Antes de voltar para a sala, a turma foi ao banheiro e também foi lavar as mãos. Quando cheguei à sala, um pouco depois da turma, eles estavam com a professora de educação física.

Esse era um momento muito esperado por eles, pois era aula na quadra; às sextas-feiras, segundo percebi, a professora de educação física autorizava a trazer um brinquedo. Porém, naquele momento, estavam todos calados e a professora “dando uma bronca”, por alguma “bagunça” que haviam feito ao entrarem em sala. Eles estavam calados e muito chateados, enquanto ela dizia que eles “ficariam na geladeira até aprenderem a se comportar” e que iam ficar em sala “fazendo lição”.

- Nesse momento, a professora de educação física colocou na lousa dez “continhas” de subtração e adição, dizendo aos alunos que deveriam resolver no caderno. Antes, ela havia perguntado à professora Rosa, que ainda estava em sala, se eles já sabiam esse assunto de matemática, ao que a professora respondeu que estavam em fase de aprendizagem ainda.

- As crianças copiaram da lousa, mas a maioria não sabia exatamente o que fazer, ao que ela respondeu: *“é pra resolver... não está aqui para enfeitar!”* Muitos vão mostrar seus resultados para a professora de educação física, pedindo ajuda para resolver o que não estavam entendendo. A turma estava completamente quieta; todos fazendo ‘continhas’ na aula de educação física.

- Ravi, que já conhecia bem os números, foi várias vezes até a professora para mostrar seus resultados; parecia bem satisfeito por estar conseguindo acertar a atividade. Em certo momento, como muitos não estavam conseguindo “dar conta das “continhas”, a professora de educação física fez a correção das operações matemáticas na lousa, falando em unidades e dezenas, dando exemplos como “comprar balas” etc. Alguns alunos foram chamados à lousa para corrigir a atividade.

- Neste momento, havia uma ajudante de sala; ela permaneceu junto do Caio ajudando-o com a atividade das “continhas” e depois que Ravi terminou a atividade de matemática, a ajudante passou uma atividade para ele, que tinha algum vocabulário sobre frutas e algo para colorir. Logo após, chegou a hora do recreio.

- Acompanhei a turma na hora do recreio. Aqueles que pegavam a merenda da escola, que são maioria, faziam fila entre as mesinhas dispostas no pequeno refeitório, que fica no mesmo espaço do pátio, separado apenas por uma parede baixa, que divide os ambientes. No lanche de hoje recebiam uma caneca com yogurte de morango e um pequeno pãozinho com margarina. Ao saírem da fila, os menores tinham bastante dificuldade em equilibrar suas canequinhas com yogurte em uma mão e o pãozinho na outra, enquanto se espremiavam para passar entre as mesinhas.

- Ravi estava na fila e depois de pegar seu lanche, sentou-se numa mesinha onde estavam as mesmas duas alunas de Bangladesh. Eles conversavam bastante em bengali, enquanto comiam o lanchinho.
- Na volta à sala, a professora Rosa teve que resolver muitos problemas, os quais na maioria estavam relacionados ao aluno Paulo, que nesse dia estava extremamente inquieto e violento. Já havia batido em vários colegas e a turma estava muito alvoroçada por isso. Ravi estava sempre por perto, interagindo com essa situação e em alguns momentos dizia para o Paulo: “*calma, calma*”, com seu sotaque especial.
- Depois de resolver os vários conflitos, a professora entregou os livros de ciências e geografia, para a próxima atividade. Marcos bateu na mesa com força, reclamando que aquilo era muito chato.
- Ravi pediu “*baniero!*”. A professora recusou seu pedido dizendo que ele tinha acabado de chegar do recreio. Ele acatou e sentou no lugar.

Dia 5 – 01/01/2019

- Hoje as crianças farão uma apresentação musical especial. Pelo fato de não ser obrigatório, muitos alunos faltaram e alguns dos que vieram não querem participar; se dizem envergonhados. Uma assistente da coordenação, pessoa aparentemente já conhecida por eles, veio até a turma conversar sobre a apresentação tentando convencer os que estavam inseguros a se apresentarem. Depois da conversa, alguns resistentes resolveram participar também, visto que todos haviam participado dos ensaios que já vinha acontecendo em várias semanas anteriores. A assistente dirigiu-se ao Ravi dizendo a ele que não poderia gritar na apresentação (antes, ela perguntou à professora se ele entenderia o que ela estava falando e a professora disse que ele entenderia quase tudo). Ela então, exemplificou o que estava querendo dizer, cantando gritando, tentando explicar que esse era um comportamento inadequado (supostamente, Ravi cantava muito alto durante os ensaios, meio que destoando dos demais, imagino). Ele se manteve bem sério enquanto ela falava; não sei se entendeu completamente, mas me pareceu um pouco desapontado.
- Algumas crianças não estavam de uniforme, estavam com uma roupa especial; estavam mais arrumadas, com laços no cabelo, tênis novo, sandalhinhas. Estavam muito ansiosos e um tanto agitados; Sarah havia trazido alguns apetrechos de cabeleireiro: pente, escova, gel e começou a arrumar os cabelos de várias meninas e também de alguns meninos. Passou gel no cabelo de vários amigos, que fizeram fila para ganhar o novo visual. Ravi ficou na fila e ganhou um

penteado bem estiloso, com um topete cheio de gel nos seus cabelos negros e volumosos. Ficou muito orgulhoso, mostrando seu penteado para todos, fazendo várias poses e trejeitos.

- Enquanto essa movimentação da arrumação acontecia, a música estava no ar. Muitos deles começaram a cantar, e outros acompanhavam; vários foram para perto do cartaz onde estava a letra da canção e ficaram ali lendo e cantando, bem alegres. Ravi participava como se estivesse lendo o cartaz, como os outros, mas visivelmente já sabia muitas partes completamente de cor.

- Enquanto os alunos esperavam o momento da apresentação, a professora Rosa disse que começariam a preparar uma atividade de escrita para fazerem depois. Disse também que essa atividade seria baseada em uma música muito conhecida deles, “O sapo não lava o pé”, mas com um ritmo diferente daquele que estavam acostumados: seria em rimo de reggae. Eles ouviram a música uma vez e em seguida já conseguiram cantar no novo ritmo, que pareceram apreciar muito.

- Depois começaram a cantar a mesma canção mudando as vogais e se animaram muito com a brincadeira (a sapa na lava a pá... e sepe ne leve e pe... e assim por diante...). Enquanto cantavam, muitos começaram a pular como sapos pela classe, o que gerou certa “bagunça”, mas a professora permitiu que continuassem a brincadeira, por um bom tempo.

- Depois disso, a professora Rosa entregou uma folha de atividades onde fariam a produção escrita; colocou o cabeçalho na lousa para que copiassem. Enquanto copiavam, alguém começou a cantar “mulher rendeira” e todos acompanharam. Definitivamente, “*musicis in theair...*”

- Enquanto esperavam a professora de música vir chamá-los para a apresentação, a professora Rosa decidiu entregar gibis para leitura. Eles podiam vir escolher as revistinhas e sentar para “ler”. Embora a turma estivesse bem agitada e ansiosa pela apresentação, eles atenderam o comando para a atividade e ficaram em seus lugares folheando os gibis.

- Percebi que a maioria das crianças bolivianas são muito quietas e interagem mais entre si; saem pouco do lugar e sempre atendem os comandos das atividades. Ravi, por sua vez, interage muito mais, apesar da barreira do idioma. No momento da leitura do gibi, ele veio até mim e ficou apontando os personagens e figuras para que eu falasse o nome, ao que ele repetia em seguida.

- Enfim, a professora de música veio buscá-los para irem ao pátio; ela organizou a fila em ordem de tamanho já para ficarem na posição da apresentação.

- As apresentações aconteceram em um pequeno palco que há no pátio. As crianças de uma EMEI que fica bem próxima da escola vieram para ver a apresentação. As crianças visitantes,

que são menores, estavam acomodadas sentadas no chão; na platéia também estavam os primeiros anos e os quartos anos da escola, pois a apresentação desse dia era apenas dos segundos e dos terceiros anos. Todos os professores e também vários funcionários, assim como o diretor, coordenador pedagógico e demais assistentes, também estavam presentes.

- Os segundos anos, que estavam sentados á frente do palco, cantaram a canção “Rosa Amarela” de Vila Lobos; cantaram muito empolgados e ficou muito bonito; logo após, os terceiros anos fizeram sua apresentação no palco. Na apresentação dos terceiros anos, as crianças estavam trajadas com panos coloridos enlaçados no corpo e na cabeça como um turbante; cantaram três músicas em *yourubá* e mais duas canções eruditas brasileiras.

- Houve também um grupo do terceiro ano que apresentou uma dança africana, coreografada por eles mesmos com a ajuda da professora de música. Interessante notar que, nesse grupo de dança, com mais de dez alunos havia apenas dois meninos. Todos eram negros ou mulatos.

- Interessante notar as crianças com traços indígenas típicos da América do Sul, com turbantes e panos coloridos enlaçados, cantando em *yorubá*. Uma cena intrigante, pois fiquei imaginando se haveria espaço e oportunidade para que esses pequenos cantassem em espanhol.

- Depois das apresentações, virou festa; todos dançaram e cantaram músicas populares infantis e ganharam pipoca e guaraná.

- Depois da “festa”, o segundo B foi para o parque; estavam bastante dispersos, com alguns correndo pelos corredores e pelo pátio da escola. Os alunos de outras turmas acabaram ficando por ali também, não voltando para suas salas.

- No parque, me juntei às meninas bolivianas Mariam e Viviana, que eu já conhecia do segundo B, e outras duas coleguinhas do segundo A. Das quatro meninas, apenas Viviana falava português quase sem sotaque (às vezes aparecia um “despues”...). As outras meninas, principalmente Mariam, tinham um sotaque bastante acentuado. Elas me contaram coisas sobre a Bolívia, onde seus avós moravam; contaram que lá haviam deixado gatos, cachorros e galinhas, junto com os avós.

- Viviana me contou algo muito importante: nem todos que parecem bolivianos, o são, dizendo: “como a Eva; ela tem aquele olhinho puxado, mas nasceu aqui no Brasil”.

- Chegou a hora do recreio e a maioria das crianças foi para a fila para pegar a merenda da escola: um sanduíche de pão de forma com margarina e suco de goiaba em uma canequinha plástica. Ravi pegou na minha mão e quis ficar junto. Assim, aproveitei para conversar, e perguntar algo sobre a família, se ele tinha irmãos. Ele pareceu me entender, mas não conseguia responder exatamente, então me puxou para perto do parque, onde encontramos

Adirah, uma das colegas de Bangladesh, que eu já havia conhecido em outro dia. Ela estava em outra turma; como ela falava e entendia um pouco mais de português, perguntei a ela sobre os irmãos de Ravi; embora meio confusa com a pergunta, ela me fez entender que ela mesma tinha uma irmã menor ali junto com ela, Fatema, mas Ravi não tinha irmãos ali com ele. Ela me fez entender que o pai dela e o de Ravi, eram amigos.

- Antes de voltarmos para a sala, durante os momentos de conversa com Ravi, muitas vezes ele me abraçava. Em outros momentos, ao me localizar no pátio, corre para me abraçar também, demonstrando ser muito afetuoso.

- Depois do sinal para o fim do recreio, Ravi correu para o lugar da fila e se pôs a gritar: “segunda B! segunda B!”. Estavam todos bem dispersos e agitados e, dessa forma, foram caminhando de volta à sala, seguidos pela professora Rosa, já mostrando sinais de cansaço, meio que deixando as coisas acontecerem espontaneamente.

- Já na sala, as crianças pareciam exaustas, bem como a professora. Ela sentou-se junto de sua mesa e começou a distribuir os gibis novamente; eles vinham calmamente e escolhiam alguns para leitura. Eles sentavam, folheavam os gibis, “liam” e iam buscar outro. Pareceu-me que essa é uma prática comum na sala, em dias mais agitados.

- Ravi veio ao meu encontro com alguns gibis na mão como se estivesse me pedindo para ler para ele. Fui mostrando os personagens: “*Cebolinha... Cebolia... Cascão... Cascao... Mônica... Moníca... Magali... Magalinha...*” Depois ele repetiu esses nomes muitas vezes ao longo das páginas do gibi.

- O aluno Fábio, veio ao meu lado, pedindo que eu lesse a história para ele. Ravi ficou bravo e queria empurrar o colega de volta para o lugar. Dizia: “*senta! No!*”.

- Como eu tinha que sair antes deles, me despedi e Ravi me disse: “*bye bye!*”

Dia 6 – 08/11/2019

- Entrei com a turma já desde a fila e ao chegar à sala, as carteiras estavam arrumadas de modo diferente, o que causou grande tumulto por conta da escolha de lugares. A aluna Maria Cecília, que normalmente é bastante manhosa e chorona, Também com um histórico entre os amigos de ser agressiva e mandona, não quer sentar no lugar reservado a ela, causando um grande tumulto por isso. Ravi passa por ela e diz:

- *Maria Cecília, chata! Maria Cecília, bunda!*

- E sai correndo e rindo pela sala. Pareceu-me que ele já tinha consciência dos mecanismos de ofensas da língua.

Enquanto isso, a professora Rosa continua resolvendo conflitos por causa de lugares; Maria Cecília e Paulo se agredem verbalmente e também chegam a se bater, e então a professora pede para que os dois saiam da sala.

A professora Rosa pediu para que os alunos fizessem “travesseirinho” com o braço e deitassem a cabeça, fechando os olhos para relaxar. Enquanto andava pela sala, pedia que pensassem em passarinhos, em um lugar bem bonito da natureza, e que se mantivessem de olhos fechados. Muitos conseguiam, de fato, se acalmar e relaxar.

- Maria Cecília bateu à porta pedindo para entrar; a professora pediu que esperasse mais um pouquinho.

- A professora pediu então, que abrissem os olhos devagar e espreguiçassem os braços bem ao alto da cabeça. Fez a “prece da criança boa”; eles recitaram junto com ela, pois já sabiam de cor.

- A professora entregou uma folha que era uma avaliação, a qual eles já estavam avisados que fariam; já sabiam também que deviam colocar nome e data. Muitos se anteciparam ao exemplo da professora na lousa e já começaram a completar suas informações. Ravi é um destes. Ele veio ao meu lado e mostrou na minha folha as palavras “nome e data”, lendo-as corretamente. Ravi começou a cantar a canção que estava no primeiro exercício, o qual era para completar lacunas.

- No próximo exercício, a professora ditava as palavras das lacunas e pedia para pintar a palavra com a cor amarela. A professora se dirigiu ao Ravi, colocando várias letrinhas de plástico em sua carteira para ajudá-lo, mas Maria Cecília e Paulo voltaram a brigar e ela teve que ir resolver o problema.

- Como os conflitos continuavam, eu me ofereci para ajudar o Ravi nos exercícios. Sentei-me ao lado dele e comecei a ajudá-lo a montar as palavras do exercício; eu falava as palavras, ele repetia; ia falando as letras, ele repetia e escolhia as letrinhas de plástico e depois montava a palavra com minha ajuda; em seguida, copiava. Durante o exercício, ele reconheceu todas as letras do alfabeto e conseguiu ir formando as palavras que tinham sílabas simples. Para as palavras de sílabas mais complexas ele montava sozinho, apenas as vogais (ex: CORDA – ele pegava as letras O e A). Com minha ajuda, depois de formar a palavra ele conseguia ler / repetir e depois copiava. Na escrita, muitas vezes, juntava as palavras ignorando os espaços entre elas; ainda não tinha percebido os espaços sonoros entre as palavras. (ex: pularcorda) Em determinado momento, as pecinhas do alfabeto caíram no chão e alguém o ajudou a recolher, ao que ele disse: “*De nada*”. E o amigo retrucou: “*É obrigada!*”

- Oralmente, Ravi já estava interagindo bem mais, com frases maiores: “*Devagar não.*” “*Pro, por quê?*” Conseguiu repetir para mim a sequência de todas as atividades que faríamos naquele dia: “*Parque... depois lanche... depois pinta*”. Já conseguia interagir formulando perguntas para a professora:

_ *Pro, depois pinta?*

- Fomos ao parque. Ravi brincou muito; especialmente no balanço contando até trinta muitas vezes, conforme o combinado. Ele sabe convencer os outros a fazerem o que ele propõe. Às vezes se torna um pouco agressivo; mas foi convencido pelas amigas a pedir desculpas, um pouco contrariado, mas pediu.

- Ao voltarem do parque a turma estava bem ansiosa para a aula de educação física que seria no próximo período, e como estão “de castigo” desde a semana passada, pedem para a professora Rosa que interceda por eles junto à professora de educação física para que os deixe fazer aula fora da sala. A professora então pede para relaxarem e ficarem bem quietinhos esperando a professora de educação física, assim seria convencida de que estavam comportados.

- A espera foi bem longa. Eles permaneceram sentados e quietos; enquanto isso, a professora Rosa chamou duas alunas, das mais quietinhas, que haviam tido uma briga no retorno do parque, e conversou com elas para resolver o conflito.

- Ainda durante a espera, Maria Cecília voltou da longa conversa que tinha tido com a coordenadora desde o início da aula, e conforme havia sido combinado, ela foi passando de carteira em carteira pedindo desculpas pelo tumulto, gritaria e choro que tinha feito no início da aula. Todos aceitaram as desculpas com prazer. Pareceu-me um comportamento usual entre eles.

- Depois de muito tempo de espera, a professora de educação física chegou e disse que como só faltavam vinte minutos para terminar a aula, eles deveriam pintar o desenho da prova que eles não tinham acabado ainda. A decepção por não sair da sala para a aula de educação física, de novo, foi visível em cada rostinho. Mas, terminaram de pintar o desenho da prova...

- Enquanto pintavam, dei uma olhada nos exercícios feitos por quatro crianças bolivianas e percebi pequenos problemas de escrita como a ausência de letras em sílabas compostas como: PULA(R), CO(R)DA, QUE(I)MADA etc. Alguns alunos brasileiros também apresentavam problema semelhante.

- Ravi me ofereceu bolacha que havia trazido de lanche. Eu disse:

_ *Obrigada!* E ele respondeu:

_ *De nada.*

- Ao soar o sinal para o recreio foi vai para a porta, onde costumam formar a fila, e começou a gritar e pular, agitando as mãos:

_ *Segunda B! Segunda B!*

- Na volta do lanche os alunos entraram e sentaram em seus lugares calmamente. A professora Rosa ficou em sua mesa fazendo algo em seus papeis, enquanto os alunos se mantinham sentados e quietos por bastante tempo.

- A próxima atividade foi uma leitura silenciosa no livro de português. A professora pediu para que as duplas se ajudassem na leitura, escutando um ao outro.

Dia 7 – 22/11/2019

- Quando cheguei, os alunos já estavam em seus lugares copiando o cabeçalho da lousa, no qual sempre constavam data e dia da semana. Percebi que Ravi não estava. As crianças me contaram que ele estava muito doente e que havia faltado outros dias na semana também.

- As crianças receberam uma atividade de alfabetização impressa; a professora copiou o exercício na lousa e explicou detalhadamente o que deveriam fazer. Tratava-se de uma atividade de escrita; deveriam escrever uma fruta com seis letras, onde havia espaços para completarem.

- Os alunos fizeram a atividade com bastante interesse, falando as palavras em voz alta e contando nos dedos as letras que compunham as sílabas; aos poucos, a professora foi corrigindo na lousa e discutindo possíveis enganos.

- Interessante notar que eles usaram a palavra “*cards*” na hora de completar o item “brinquedos com cinco letras”.

- Ao terminar a correção, fomos ao parque. Lá, pude interagir com algumas alunas bolivianas: Mariam, Viviana, Gleice, entre outras coleguinhas. Todas elas mantinham certo sotaque, e as três citadas mantinham um sotaque mais acentuado e, por vezes saía uma palavra ou outra em espanhol. Por exemplo, ao ver o machucado da amiga, Mariam disse: “*sangre*”.

- Ao sairmos do parque a professora pediu que todos lavassem as mãos e fossem ao banheiro, se necessário. Quando chegamos à sala, a professora indicou que fizessem “travesseirinho”, ao que eles obedeceram e relaxaram à espera da professora de educação física.

- Quando a professora de educação física chegou, ela disse que era dia do brinquedo, mas como estava muito quente lá fora, eles iriam permanecer na sala. Disse para que pegassem os brinquedos que haviam trazido e, se quisessem poderiam sair do lugar para brincar em grupos, mas “sem bagunça”. Ficaram desapontados por não poder sair; a maioria não havia trazido

brinquedo algum. Muitos permaneceram no lugar, desenhando, folheando o próprio livro; outros sentaram no chão e improvisaram algum brinquedo com o estojo, uma garrafinha de suco ou lápis de cor.

- A professora de educação física avisou que nas próximas semanas, até a recuperação e a chegada das férias, era para trazer brinquedo.

- Durante os grupos de brinquedo, percebi que as meninas bolivianas normalmente ficavam juntas; descobri, posteriormente, que uma delas não é boliviana, é paraguaia. Enquanto brincam juntas, o sotaque se mantém forte e muitas vezes acontecem palavras em espanhol. Normalmente elas brincam sentadas com bonequinhas ou preferem ficar pintando.

- Já as crianças brasileiras, são mais expansivas, formam grupos maiores e mais barulhentos. Raramente ficam sozinhas e quietas.

- Conversando com uma das meninas bolivianas, ela me contou que falava espanhol em casa com os pais; contou que tinha nascido aqui no Brasil, mas depois foi morar em Bolívia; lá frequentou a escola e tinha muitos amigos. Deixou um gato e um cachorro com o vovô e a vovó. Quando pedi que ela me contasse qual era o nome do vovô e da vovó, ela disse que nãoalaria porque eram nomes em espanhol e ela tinha muita vergonha de falar espanhol.

- Fomos para o recreio. Sentei-me com a Amanda que costumava intermediar as conversas com as crianças de Bangladesh; queria continuar minha conversa com Adirah e Fatema, as irmãs que eram coleguinhas de Ravi. Adirah contou que Ravi estava muito doente. Ela disse:

_ Papai dele disse, Ravi muito doente.

- Tentei descobrir qual era o problema de saúde, mas ela não entendeu muito bem. Perguntei se ele tinha dor de cabeça, dor de barriga, usando gestos; ela me disse que era dor de cabeça.

- Conversei um pouco mais, indagando sobre a idade dela; ela disse que tinha oito anos, e Fatema, a irmãzinha, tinha seis. Disse também que tinha um irmão bebê, mostrando com gestos e expressões do rosto, imitando um bebê. Em determinado momento, começou a contar números em português, provavelmente para mostrar o que já conhecia da língua. Perguntei se ela usava inglês lá em Bangladesh e ela então começou a falar os números em Inglês e depois em bengali. Fatema também conhecia os números e a acompanhou na contagem. No final da nossa conversa perguntei por que ela tinha vindo para o Brasil, ao que ela respondeu:

_ Bangladesh muita, muita gente; aqui Brasil, não muita...

- Voltamos para a sala. A professora Rosa pediu que as crianças copiassem um bilhete, que já estava na lousa, sobre a festa do final do projeto. Eles reclamaram um pouco porque disseram que era muito grande.

-Dia 8 – 29/11/2019

- Quando cheguei, a professora Rosa estava fazendo uma atividade de consciência fonológica: era em uma folha impressa com algumas palavras para rimar. A professora colocava uma palavra na lousa e pedia que falassem outras com rima adequada. Eles deveriam colar a palavra no caderno e escrever as palavras com a rima adequada. Não era uma atividade fácil para a maioria; muitos confundiam, falando palavras que começavam com a mesma letra e não que combinavam com o som final. Em certo momento, a professora teve que relembrar o que era uma rima.

- Depois da atividade fomos ao parque; todos brincaram bem tranquilos, talvez porque estavam em menor número. Muitos haviam faltado nesse dia. Ao voltarmos para a sala, a professora pediu que todos fizessem “travesseirinho” (deitar no braço cruzado sobre a carteira) para relaxar.

- A professora de educação física chegou e pediu que ficassem bem quietos porque ela ia verificar a “lição”; ela foi passando pelas carteiras para “vistar” uma atividade escrita que ela havia dado na aula anterior.

- Depois, ela contou aos alunos que a professora de inglês estava doente e então, ela propunha que fizessem uma cartinha de bons votos de saúde a ela. Poderiam escrever alguma frase ou palavra e desenhar algo que quisessem. As crianças gostaram da ideia e capricharam nas frases, palavras e desenhos. Vinham pedir ajuda para compor as palavras que queriam escrever. Muitos já conseguiam escrever palavras, apenas com pequenos equívocos ortográficos.

- Quando tive oportunidade, perguntei à professora Rosa sobre o Ravi, pois essa já era a segunda semana seguida que ele não estava em aula. Ela me contou que naquela semana ele tinha vindo apenas uma vez. Ela descobriu que ele havia estado bem doente, com febre e dor de garganta, segundo ele pode explicar.

- Depois da atividade das cartinhas, fomos para o recreio. Quando encontrei Adirah e Fatema perguntei se ela sabia como estava o Ravi, e ela me disse;

_ *Ravi já bom.*

- Ao retornarmos para a sala, Marcos estava muito agitado e acabou brigando com um coleguinha. A professora o colocou fora da sala para conversar. Demorou algum tempo e depois ela o trouxe de volta colocando-o sentado em um lugar mais distante dos demais colegas.

- A professora distribuiu uma folha para pintura. Era um desenho do senhor Batata. Enquanto as crianças pintavam o desenho, ela sentou-se junto de Maria Cecília para ajudá-la numa atividade de contagem e separação de sílabas. Fazia a contagem das sílabas colocando os dedos nos lábios para cada abertura, ao falar as sílabas. Percebi que esta semana a professora parecia estar fazendo algumas atividades de recuperação com alguns alunos que ainda precisavam de algum reforço na aprendizagem.

- Aconteceu um conflito com o aluno Paulo durante a atividade de pintura. Ele não estava interessado na atividade e começou a bater nos amigos com a manga de uma blusa grande que ele carregava. As crianças começaram a reclamar e surgiu um pequeno tumulto; a professora Rosa, então, que é sempre muito calma e gentil, guardou a blusa e separou Paulo dos demais que estavam brigando para conversar com cada um.

- Depois da pintura, a professora distribuiu uma atividade de leitura. Solicitou que cada um ajudasse o seu amigo ao lado a fazer a leitura; era a poesia “Florzinha Faceira”. Pediu que cada um lesse um verso individualmente.

- Também em referência à poesia, fizeram uma atividade de completar lacunas com as palavras dos versos. A maioria fez a atividade de forma autônoma. A professora continuou a ajudar Maria Cecília a fazer outra atividade em paralelo.

- A próxima atividade também foi um desenho: era a personagem Magali vestida de Papai Noel num cenário natalino. A professora disse que pintassem bem bonito que era para eles se acalmarem. Apesar de já terem feito atividade de pintura há pouco, eles ficaram alegres e se dedicaram à tarefa.

- Logo chegou o professor de informática; entendi que eles esperavam ir para a sala dos computadores. Mas quando o professor viu que estavam pintando a atividade, ele disse que só iriam quando terminassem. Eles ficaram muito bravos e reclamaram muito dizendo: “De novo vamos perder a aula de informática...”

- Dia 9 – 06/12/2019

- A maioria dos alunos faltou; estavam apenas 10 alunos em sala por isso houve uma junção do 2º ano A com o 2º ano B. Apenas três meninos estavam presentes, as demais crianças eram meninas.

- A professora passou o cabeçalho na lousa e pediu que todos copiassem no caderno. Enquanto copiavam, aproveitou para “dar uma bronquinha” a respeito da necessidade de fazer sempre as tarefas de casa, dizendo que aqueles que querem aprender a ler e escrever precisam fazer as tarefas em casa também e não só na escola.

- A aluna Maria Cecília chegou atrasada, como normalmente acontecia. A professora preparou um lugar bem à frente para ela a fim de facilitar o acompanhamento, pois certamente ela daria alguma atividade especial de reforço/recuperação.
- A professora escreveu na lousa conceito matemáticos como: “o sinal da adição é +; o sinal da subtração é -, etc”. As crianças copiaram em seus cadernos.
- Há um pequeno conflito com a aluna Maria Cecília por conta dela ter trazido uma boneca e continuar manipulando o brinquedo mesmo depois de a professora ter pedido que guardasse na mochila. Ela guardou, mas por várias vezes voltava a mexer no brinquedo, tirando a atenção de todos ao seu redor.
- Depois, a mesma aluna (Maria Cecília), começou a conversar em voz alta com vários colegas falando sobre a festa de seu aniversário que seria em janeiro; como ela dizia que alguns seriam convidados e outros não, houve algumas brigas e a professora pacientemente, interveio. Maria Cecília ainda estava tentando escrever seu nome em uma folha de atividade; ela utilizava o porta-nome para fazer a cópia, mas como não conseguiu se concentrar por muito tempo, demorando muito para terminar a atividade.
- A professora distribuiu folhas de atividades de matemática que continham exercícios de multiplicação, os quais eram baseados em desenhos de galhos de cerejas; conversaram um pouco sobre que fruta era aquela, pois a maioria não conhecia. O exercício era um pouco confuso, até mesmo a professora não conseguiu entender a lógica da atividade; teve que explicar algumas vezes e depois, como as dúvidas persistiam, foi passando de carteira em carteira, ajudando cada um. Depois de resolvidas as multiplicações, os alunos colaram a folha de atividades em seus cadernos.
- Enquanto isso, Maria Cecília terminou seu cabeçalho e a professora lhe deu pequenos cartazes numéricos para que ela copiasse os números em uma atividade específica.
- A professora Rosa distribuiu outra folha de atividade de matemática: os alunos deveriam colorir com cores diferentes os valores adequados das operações matemáticas.
- Como estavam duas salas juntas, apesar de poucos alunos, havia uma ajudante que ficou todo o tempo com um aluno (que era do 2º A) que não entendia português; na atividade acima descrita, ele estava com dificuldade para escolher as cores certas, pois não entendia o que era para fazer. A ajudante, então, indicava qual era a cor que estava sendo falada e ele repetia a palavra. Depois de algum tempo, ela repetia a cor falada pela professora e ele já pegava o lápis correto. O nome dele era Ademar.
- A professora de educação física veio para a sala, mas não mudou de ambiente nem de atividade; os alunos continuaram a fazer as mesmas atividades de matemática. Nesse

momento, havia três professoras na sala: a professora Rosa, que continuava ajudando Maria Cecília, a professora de educação física que passava entre as carteiras para ajudar quem precisasse e a ajudante que se mantinha ao lado de Ademar, para ajudá-lo com o idioma. Pareceu-me que ele entendia um pouco de português, mas falava quase nada, além do que, era muito tímido. Ninguém sabia a nacionalidade dele; ele era recém chegado à escola.

- Os alunos permaneceram durante um bom tempo fazendo essas atividades de matemática. Pude ver alguns bastante empenhados em acertar, checando os resultados das contas, contando nos dedinhos.

- A professora Rosa se manteve junto de Maria Cecília; utilizou letras de plástico, mais um quadro branco, no qual ia juntando as letras para a formação de sílabas, para depois formar as palavras. Maria Cecília, que estava de recuperação, se mantinha com pouca atenção, bastante dispersa e reclamava que estava com preguiça.

- Depois que os alunos terminaram as atividades de matemática, a professora-ajudante distribuiu uma folha de atividades de cruzadinha, a qual continha um banco de palavras. Os alunos, em geral conseguiam realizar a atividade muito bem; alguns pediram minha ajuda ao confundirem pequenos detalhes. Além do número de letras da cruzadinha, também havia um desenho para ajudar.

- Como havia chovido as turmas não foram ao parque.

- Depois da atividade citada acima, a professora Rosa distribuiu mais uma folhinha de exercícios. Muitos reclamaram dizendo que já estavam muito cansados porque tinham feito muita lição naquele dia, ao que alguém respondeu: “_ É que estamos de recuperação, precisamos aprender logo.”

- A atividade era um exercício de consciência fonológica: havia desenhos que deveriam ser nomeados com a ajuda de um banco de palavras. Nesse banco de palavras ao invés das palavras procuradas, havia outras que rimavam com as corretas. O exercício era finalizado não com escrita, mas com colagem.

Percebi que eles tinham bastante dificuldade em perceber as rimas nas palavras. Pareceu-me que eles não sabiam o que era rima, pois buscavam palavras com a mesma letra inicial e não com o som final. Nesse momento, a professora não explicou o que era rima.

APÊNDICE 4

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO EM CAMPO – PARTE 2 - 2º ANO B – PROFESSORA ROSA– 1º SEMESTRE DE 2020

Dia 1 – 14/02/2020

- Quando cheguei as crianças já estavam no parque. Ficamos lá por alguns minutos. Ao voltarmos para a sala, a professora Rosa pediu que eu aguardasse um pouco para entrar para que eles se acomodassem.
- Quando entrei, a professora ressaltou que era muito importante que a primeira atividade do dia fosse a prece; nesse dia ela orou o Pai Nosso em coro com as crianças.
- A classe estava cheia; 24 crianças presentes: 13 meninos e 11 meninas; a professora relatou que pelo menos 4 haviam faltado.
- A professora Rosa escolhe uma menina, Mariana, para que distribua os crachás com os nomes. Mariana então diz que não sabe ler ainda. Mas a professora insiste:
 - Você consegue, sim. Tente ler. O que não souber, você pergunta.
 - Mariana conseguiu ler e entregar os crachás de maneira correta para quase todos os amigos; quando teve alguma dúvida, os próprios colegas a ajudaram.
 - A professora colocou o cabeçalho na lousa e as crianças copiaram em seus cadernos. Ela então começa a falar sobre o mês de fevereiro, dizendo que eles já haviam conversado a respeito, e questiona:
 - Esse mês tem quantos dias? (Eles respondem: 29...)
 - Esse ano é bi... (alguém responde: ...zarro! – Outro responde: ...cessivo...)
- E caem na gargalhada!
- A professora desenha um calendário semanal na lousa relativo ao mês de fevereiro, comentando sobre os sete dias da semana, sua sequência e ordem. Explica como se monta um calendário, que eles deverão fazer.
- Professora Rosa passa de aluno em aluno colando um calendário do mês de fevereiro em cada caderno. Eles deviam completar as lacunas dos dias que estavam faltando.
- A professora exemplifica na lousa como eles devem completar os quadrinhos com os números dos dias que faltam. Há um quadro de números junto com um alfabetário na parede; os alunos olham atentamente nesse quadro e vão completando a atividade em seus cadernos.

- A professora pede que pintem o dia em que as aulas começaram, o dia em que é o feriado de carnaval, e o dia de três aniversariantes da sala (que eles já conheciam anteriormente). Todos completam a atividade de forma muito interessada.
- Chegou a hora da aula de educação física; a professora dessa disciplina entra na sala e diz que os alunos ficariam dentro da sala na aula de educação física, devido ao entulho que estava no pátio, por conta da enchente que havia acontecido na escola no final de semana. (As fortes chuvas que caíram na cidade no final de semana inundaram grande parte da região onde a escola se encontra. Muitas salas foram invadidas pela água e muitos móveis e materiais se perderam, inclusive alguns livros novos que já haviam sido recebidos da secretaria de educação para o novo ano letivo. No entanto, o entulho e a montanha de materiais que estavam acumulados para serem jogados no lixo, estavam no pátio, mas existiam outras áreas externas (como uma quadra coberta) onde os alunos poderiam fazer a aula de educação física).
- A professora de educação física passou a falar sobre regras de postura, como sentar-se bem, com as costas retas etc. Passou algum tempo discorrendo sobre isso. Depois, pediu que as crianças escrevessem um título “Educação Física” em seus cadernos, separado das lições da professora Rosa, e que ali desenhassem sua casa, pelo lado de fora. Deveriam desenhar com lápis de escrever e depois pintar com lápis de cor. Muitos alunos estavam meio entediados com a atividade, muitos estavam com sono, tanto que a professora pediu que duas crianças fossem lavar o rosto para despertarem. Estava um dia quente e a sala estava abafada, mesmo com os ventiladores ligados. Percebi três crianças dormindo; deitaram em seus cadernos, sobre os braços cruzados e dormiram de verdade. O corpo não aguentou.
- A aula de educação física terminou; a professora foi embora; os desenhos feitos não foram vistos ou utilizados com algum propósito posterior.
- A professora Rosa retornou e reiniciou a atividade sobre os calendários. Havia uma estagiária na sala, a qual ficava caminhando entre as carteiras ajudando na execução da tarefa. Ela também distribuiu umas atividades extras para uns três ou quatro alunos. Segundo o que a professora falou, são alunos que estavam “fraquinhos” que deveriam ser acompanhados.
- Os alunos receberam uma atividade sobre quantidade e figuras geométricas; estava em folha separada e deveriam colar no caderno. Nesse momento, alguns vieram conversar comigo perguntando meu nome e se apresentando; mostravam seus crachás e diziam que já sabiam escrever seus nomes; soletravam as letras dos seus próprios nomes e dos colegas, com precisão.

- Fomos para o recreio. Na volta do intervalo, a professora Rosa mantém os alunos em duplas e ressalta que sentar junto serve para um ajudar o outro.
- A professora distribuiu uma folha de atividade que deverá ser colada no caderno. A atividade era a respeito de formação de palavras, juntando sílabas separadas, a partir de desenhos. Muitos ficaram em dúvida a respeito do que eram os desenhos (alguns podiam ter uma interpretação diferente). Enquanto eles faziam essa atividade, a professora chamou em sua mesa alguns alunos; percebi que ela estava fazendo uma sondagem diagnóstica individual para classificação em relação às fases de alfabetização.
- Alguns tinham dúvidas e a ajudante ia tentando ajudar. Alguns vieram pedir minha ajuda e percebi que a maioria dos problemas era relacionada à troca de letras/fonemas. Por exemplo: CAXU – CAJU / COVA – SOFÁ
- Depois dessa atividade, receberam outra folhinha onde há uma atividade sobre adição, no formato de cruzadinha. Muitas crianças não entenderam como fazer; a ajudante tenta solucionar as dúvidas individualmente, pois a professora continua chamando os alunos em sua mesa para a sondagem diagnóstica.
- Alguns alunos começaram a falar sobre Luz, uma coleguinha que havia estudado com eles no primeiro ano e que estava fora do Brasil. Perguntavam um ao outro, achando que ela estava na China, porque tinha olhos puxados. Alguém disse: “Lá é bom de ficar.” Mas um menino, com características físicas bem marcantes de boliviano, respondeu: _ “Não é China, é Bolívia.”
- As crianças começaram a ficar um tanto dispersas porque foram terminando as atividades e a professora continuava fazendo os diagnósticos de forma individual. Muitos pediram livros para leitura.
- Quando a professora Rosa terminou os diagnósticos, passou de carteira em carteira dando visto nas atividades realizadas. Agora seria a hora de distribuir brinquedos como jogo de memória, quebra-cabeças etc. Mas a professora explica que infelizmente, todos os joguinhos foram estragados na enchente e que por isso, só restaram alguns livros que estavam guardados em outra sala num lugar mais alto.
- Enquanto eles esperavam o momento de irem para o jantar, antes de irem embora, a professora distribuiu alguns livros para leitura. Ela ia falando os títulos dos livros e eles iam levantando a mão para escolherem. Alguns ficavam muito chateados por não conseguirem aquele que queriam, mas a professora dava um “jeitinho” de animar e convencer com outra leitura.

Dia 2 - 20/02/2020

- Quando cheguei, todos já estavam na sala em seus lugares. A sala estava lotada hoje; copleta com os 28 alunos. A professora Rosa também havia acabado de chegar por conta de uma chuva muito forte que estava acontecendo. Logo que ela chegou alguns alunos já a rodearam buscando ajuda para solucionar conflitos, briguinhas entre eles; como sempre, ela sempre exerce uma escuta ativa nesses casos, chamando as partes, dialogando e tentando resolver, ainda que leve algum tempo com isso.
- Após essas conversas, a professora distribuiu em folha impressa, uma história já bastante conhecida por eles: “Bruxa, bruxa”. Ela solicitou que numerassem cada diálogo do texto (ao todo eram dezesseis) para fazerem a leitura com ela, seguindo no texto. Como conheciam a história quase de cor, foi muito interessante perceber as tentativas de adivinhação das frases que já conheciam, ao mesmo tempo em que percebiam que era possível ler. Ao falarem em coro, às vezes acrescentavam palavras que não havia no texto (como por exemplo, “só se...”).
- A professora contou sobre o autor da história, que era americano; escreveu o nome dele na lousa e contou que foi traduzida para o português que é a nossa língua. Ao recontar a história, eles vão recitando com ela, enquanto ela vai mostrando as figuras. No entanto, alguns não lêem; Adirah não leu.
- Durante um determinado momento da leitura, a professora ressalta a diferença ao se dizer “obrigado” e “obrigada” em relação ao gênero, mas não entra no assunto, apenas aproveita a ocasião para indicar essa norma.
- A partir da história da bruxa, que se trata de um convite, a professora inicia a próxima atividade, onde ela usará tipos textuais. Ela então perguntou se eles já haviam recebido um convite, quando e como isso aconteceu etc. Eles responderam com muito interesse contando que já haviam recebido convites para casamentos, aniversários e alguém citou a reunião da escola, ao que ela respondeu, que nesse caso, seria outro tipo de texto, o bilhete.
- Seguindo a atividade, a professora solicita que grifem cada personagem da história, grifando-os. Alguns conseguiram fazer a atividade sozinhos, outros precisaram de ajuda. Pedi permissão à professora e fui ajudar alguns.
- Fui até Adirah e percebi que ela já havia grifado tudo sozinha. Pedi que ela me indicasse quem eram os personagens e percebo que ela está realmente lendo, não adivinhando, com um sotaque bem acentuado. Comecei a conversar com ela. Perguntando da irmãzinha Fatema, ao que respondeu que ela estava no segundo A. Pareceu-me que ela já estava entendendo os enunciados mesmo que fossem fora do contexto atual, como nesse exemplo anterior.

- Adirah reconheceu-me assim que me viu, pois no ano passado eu havia sido apresentada a ela pelo Ravi, e conversamos algumas vezes no recreio. Agora eu estava assistindo as aulas na classe que ela frequentava, o segundo B.
- Em outro momento Adirah veio até mim trazendo uma borracha e perguntou: “É de você?” Depois me entregou um coração colorido recortado em papel. Eu disse “obrigada!” Ao que ela prontamente respondeu, “De nada!” Há pouco tempo atrás ela não conseguia iniciar conversas ou responder a enunciados simples, como tem feito agora.
- Nesse momento entrou uma professora de educação física diferente daquela que eu e as crianças estávamos acostumadas, dizendo que a professora deles estava em outra sala naquele momento. Eles não entenderam direito o porquê e ficaram muito frustrados quando ela disse que a aula não seria na quadra porque havia chovido e estava molhado. Eles teriam a aula de educação física dentro da sala de aula. Então, essa professora pediu que as crianças fizessem um desenho do seu time preferido. Percebi que muitos não entenderam o que ela queria, porque ela nem mesmo falou sobre ser time de futebol, generalizando que ali todos gostassem ou mesmo soubessem algo sobre times de futebol. Muitos, por intuição, me pareceu, acabaram desenhando uma bandeira do Brasil, dizendo que torciam para o Brasil. Várias crianças não fizeram nada; jogavam aviãozinho, brincavam de brigar, dançavam funk.
- Adirah veio me mostrar o “time” dela; desenhou e pintou uma bandeira do Brasil. E então perguntei como era a de Bangladesh; logo ela me trouxe, sorrindo, uma bela bandeira com um círculo no meio, pintada de vermelho e verde. Fui pesquisar e estava certinho.
- Chegou uma auxiliar, a qual, juntamente com a professora que já estava ali, sentou-se à mesa e de vez em quando, quando a bagunça generalizava, dava uns gritos e assobios altos, dizendo que ficassem quietos porque tinham lição pra fazer.
- Alguns alunos que estavam próximos disseram que a “Unibes” era muito mais legal que a escola. Um deles contou o seguinte:
 - Aqui a gente só estuda... Lá a gente joga bola, vai na biblioteca, mexe no tablet. Até comi arroz, feijão e frango, bem gostoso.”
 - Depois de um bom tempo, um aluno disse: “Vamos na brinquedoteca?” A professora que estava no comando da sala respondeu: “Não. Já tem gente lá. Quem já acabou a lição (que era desenhar sobre o time preferido), pode fazer desenho livre.”
 - Os alunos passaram muito tempo sem fazer nada, apenas esperando dar a hora para sair para o recreio. E assim, nesse dia Adirah conversou comigo durante um longo tempo.
 - Começamos nossa conversa com ela me dizendo que no Brasil se faz assim (colocou mãos juntas como em oração), dizendo que é errado. Ela mostrou as mãos em formato de concha

dizendo que é assim que se deve falar com Alá. Passou a me contar então sobre várias coisas das quais Alá não gosta. Perguntei a ela quais outras coisas Alá não gostava, e ela me disse, entre tantos outros itens, que Alá não gostava de cabelo amarelo (e apontou o meu); gosta de preto e de marrom. Então me disse:

_ Precisa de “purdah”. Traz outro dia, você vem.

Entendi pelos gestos, que “purdah” seria o que conhecemos como hijab, aquele lenço típico das muçulmanas para cobrir a cabeça, que a mãe dela usava e que me traria um na próxima aula.

- Disse que Alá fez “professora, Adirah, árvore e fez Deus também. Eu disse a ela que Alá e Deus seriam iguais; pareceu-me que ela não entendeu muito bem, mas disse que não são iguais. Contou-me também sobre a família: “Eu tem tio, avó, bebê, irmã Fatema, outros.” Disse que outros estão lá em Bangladesh. Esses aqui no Brasil. Cantou para mim uma canção de Alá. (eu gravei)

- Contou-me também que lá não chamam o país de Bangladesh, mas Bangla. Contou-me também que as orações são feitas de joelhos, deitada no chão. Cantou outras orações. Os colegas também vieram ouvi-la cantar, com atenção. Mostrou-me como era a dança em Bangla; na dança mexia muito as mãos e os braços. Disse-me: “Brasil assim (sapateava e rebolava um pouco, imitando algo como o samba, talvez), não legal. Bangladesh assim legal (movimentando as mãos e os braços em movimentos típicos das danças orientais).”

- Ela me pediu o celular para me mostrar algo de Bangladesh, e acessou o youtube rapidamente mostrando figuras de religião. Mostrou uma cruz, dizendo que essa era mentira. Depois me mostrou outro símbolo dizendo que esse era de Alá “legal”. Também me contou que Alá vai mandar fogo em quem faz coisas que ele não gosta; quem faz coisas que ele não gosta vai morrer no fogo.

- Saímos para o recreio. Parte do pátio estava cercada, com um amontoado de coisas que haviam se estragado na enchente do final de semana que as fortes chuvas causaram naquele bairro. Eu estava caminhando de mãos dadas com Adirah quando lamentei:

- “Que pena... Muita chuva... Estragou todo esse material!” Ela disse:

- “Alá faz a chuva, manda muita chuva.” E eu perguntei:

- “Alá quis estragar tudo?” Ela me olhou e deu uma risadinha...

- Ao voltarmos do recreio, a professora Rosa colocou o cabeçalho na lousa e disse que fariam atividades de matemática. Falou sobre instrumentos de medir: fita métrica, metro, trena; mas percebi que eles não estavam entendendo muito bem, porque desconheciam esses objetos. Ela perguntou sobre quem tinha o pai pedreiro; alguns levantaram a mão mas não conheciam

sobre o que ela perguntava, que era a trena. A professora então colocou uma fita métrica colada na porta da sala, dizendo que fariam a medição da altura de cada um para uma outra atividade.

- Depois colou uns fios na lousa com medidas diferentes e escreveu o enunciado de uma atividade de lógica na lousa e pediu que copiassem no caderno. Havia uma espécie de tabela para que comparassem, mas para eles foi muito difícil entender. A professora foi passando de carteira em carteira tentando ajudar.

- Alguns alunos sentados mais no fundo da sala estão alheios a tudo. Ela coloca dois deles sentados próximos a ela. Percebi que alguns parecem estar completamente entediados, com preguiça; alguns buscam outras coisas para fazer, brincar, e alguns dormem. Pelo menos dois estão dormindo sobre a carteira; a professora vê e não os acorda. Ela disse que no início do ano é muito comum, principalmente no verão, que algumas crianças tenham muito sono, então ela respeita, até que eles se acostumem.

- A professora Rosa começa a medir alguns alunos na fita métrica da porta e tenta explicar quem é o mais alto e o mais baixo colocando as medidas na lousa; eles não entendem muito bem os números das medidas porque ficam relacionando às idades. Ela então vai para a lousa fazer a atividade junto com eles, mas muitos não conseguiram nem copiar as tabelas e continuam sem entender.

- Adirah veio conversar comigo sobre minha idade e comparou-me com a mãe dela, mas também estava confundindo número da idade com altura, ou seja, mais velho, mais alto. Também falou sobre seus irmãos, perguntou dos meus; falou sobre os avós, pai do pai, pai da mãe que já morreram e quis me explicar algo sobre Alá nesse momento, mas não conseguiu achar as palavras e desistiu. Perguntei a ela:

- Quantos anos você tem? Ela não entendeu, então refiz a pergunta em inglês, ao que ela conseguiu entender e me respondeu em português. Eu já imaginava que ela conhecia essas perguntas básicas em inglês pelo contexto escolar de Bangladesh.

- A professora Rosa segue medindo cada criança e colocando a altura na lousa para descobrirem o mais alto e fazerem as comparações entre os números. Vai aos poucos ajudando-os a fazer a análise dos números e comparando-os.

- Enquanto seguiam nessa atividade, já no final da tarde, muitos estavam bem entediados e não conseguiam mais se concentrar; estavam fora do lugar, brincando e conversando.

- Adirah veio novamente conversar sobre Alá e me contou que ele era branco, muito branco. E me perguntou qual era a cor de Deus (fazendo o gesto com as mãos em posição de oração dos cristãos). Eu respondi que Deus era de todas as cores, branco, preto, amarelo, azul, verde,

rosa, vermelho. Ela me disse que em Bangladesh ninguém gosta de preto, mas repensa e diz: “Alá que fez...”

Dia 3 – 28/02/2020

- Nesse dia cheguei um pouco atrasada e eles já haviam feito as rotinas iniciais da aula. Assim que entrei na sala, Adirah veio ao meu encontro dando um abraço e falando bastante em bengali, gesticulando muito, parecia estar chateada por algo; entendi que ela havia esquecido o lenço que havia prometido trazer para mim. Respondi que estava tudo bem e que na próxima aula ela poderia trazer.

- A professora Rosa os chamou para formarem a fila e irem ao parque. Chegando lá, havia uma turma no parquinho e então ficamos no pátio descoberto. A professora iniciou uma brincadeira de pular corda. Ela e uma auxiliar batiam a corda e os alunos ficavam em fila entrando para pular; contavam até vinte e davam a vez para o próximo.

- Algumas crianças escolheram ficar em outro espaço próximo brincando com legos e outros blocos grandes que a professora havia distribuído. Entre esses que brincavam com legos, só havia uma menina. Sentei-me junto de um grupo de três crianças no qual ela estava brincando. Ela, Days e outro coleguinha, Thiago, eram bolivianos e falavam com sotaque acentuado. Conversamos sobre suas famílias e eles me contaram que em casa falavam em espanhol com os pais. Nesse momento, Ravi, que eu havia conhecido no ano anterior, passou por ali e ao me ver, veio me dar um forte abraço; essa foi a primeira vez que nos encontramos nesse novo ano letivo. Ele me contou que estava bem alegre e que estava no 3º B.

- Assim que o parquinho ficou livre, a professora Rosa chamou todos os alunos para irem para lá. No parquinho, me aproximei de Adirah, que como sempre, estava bem falante. Ela me contou que lá em Bangladesh o parquinho é um pouco diferente. Com muitos gestos me mostrou que lá tinha escorregador, balanço, e uma outra coisa que não tinha aqui (fazendo gestos para cima e para baixo com alguns sons); entendi que era a gangorra. Ela disse que gostava muito desse brinquedo de lá. Eu e a professora Rosa estávamos juntas nessa conversa e Adirah teve que repetir várias vezes sua explicação de como era o brinquedo, com muitos gestos, até que entendêssemos. Ao se referir ao fato de gostar muito desse brinquedo disse:

- Me gusta muito! Me gusta muito! Suponho que do fato de ter muito contato com os migrantes falantes de espanhol em seu contexto, surgiram essa mistura de idiomas e sotaques.

- No caminho de volta a sala de aula, Adirah veio me dar a mão para caminharmos juntas e ela parou diante de um cartaz na entrada do corredor onde está escrito a palavra paz em

alguns idiomas. Ficou me mostrando e lendo as palavras; leu em bengali, em português e em inglês, como se fosse português: peace.

- Na sala, o cabeçalho já estava na lousa e eles começaram a copiar nos cadernos; a professora anuncia atividade de matemática. Começou a falar sobre dúzia, dizendo que esse assunto eles já conheciam do 1º ano. Professora Rosa colocou a seguinte questão na lousa: Sabendo que uma dúzia corresponde a 12 unidades escreva quantas unidades há em: 2 dúzia; 3 dúzias; 4 dúzias. Ela então, desenhou caixas de ovos para explicar sobre as unidades das dúzias e ajudá-los na atividade.

- Outra questão que eles teriam que resolver foi: Tio José vendeu uma dúzia de ovos brancos e duas dúzias de ovos vermelhos. Quantas unidades de ovos ele vendeu o total? Muitos queriam responder rápido e oralmente, ao que ela pede que não respondam em voz alta para que todos tenham chance de pensar sozinhos. Alguém perguntou:

- Professora, precisa por o número? Ela responde:

- Se precisar fazer de outro jeito, desenhando, não tem problema; o importante é descobrir.

- A professora Rosa passeia entre as carteiras observando o raciocínio de cada um, algumas vezes desenhando no caderno do aluno para que ele chegue à resposta adequada.

- Adirah vem me pedir ajuda na resolução do problema matemático sobre os ovos. Desenhei com ela e pedi que contasse as unidades de ovos (bolinhas) até que chegasse ao resultado. Seguiu contando em bengali e ao chegar no resultado falava em Português, escrevendo feliz o numeral de resposta.

- Enquanto a professora escreve mais uma situação problema na lousa para que eles resolvam, Adirah veio me mostrar um desenho muito caprichado; era sua casa em “Bangla” e cada membro da família. Ela descreveu detalhes da casa, do jardim e de cada familiar. Em determinado momento compara a casa de Bangla com a de São Paulo, dizendo:

- Bangla, casa bonita! São Paulo, prédio, não bonita.

- A professora continua a passar entre os alunos ajudando e dando vistos nas atividades realizadas. Ela pergunta aos alunos: “Você também quer um like?” As crianças curtem muito a expressão e ficam falando umas para as outras: “Eu ganhei um like!”

- Durante o intervalo fui conversar com a professora do 2ºA, pois havia sido informada que naquela sala havia vários imigrantes, então fui solicitar a possibilidade de acompanhar algumas aulas com ela. A professora Nara contou-me que havia três meninas de Bangladesh (uma delas era Fatema, irmã de Saudah, que eu já conhecia); havia também dez alunos entre peruanos e bolivianos. Contou-me que a sala era de grande diversidade em muitos sentidos. Disse que Fatema não falava e entendia muito pouco de português, mas que as outras duas

coleguinhas de Bangladesh conseguiam se comunicar um pouquinho e que, inclusive, uma delas que era mais extrovertida, assumia a função de intérprete traduzindo em bengali as falas da professora, e vez por outra, fazia o contrário também. A professora Nara também me informou que elas haviam participado da avaliação diagnóstica para as fases de alfabetização, e que escreveram algumas das atividades para nomear desenhos, por exemplo, em bengali. No entanto, depois quiseram refazer tudo, apagando as respostas e copiando as palavras em português. Ficou acertado que eu estaria na sala do 2ºA às terças-feiras, a partir do início do período.

- Quando voltei para o 2º B, a professora Rosa estava resolvendo as situações matemáticas propostas anteriormente, na lousa, junto com os alunos. Percebi, no entanto, que muitos deles ainda estavam sem entender a lógica das questões.

- Adirah veio até mim e disse: “Lápis não tem.” Dei um lápis meu para ela, ao que ela me abraçou sorridente e saiu meneando a cabeça, num gesto corporal tipicamente indiano, reconhecido por mim dessa forma.

- A professora Rosa solicita que todos abram seus cadernos ou agendas para eu e ela cole um bilhete aos pais, de convocação para a primeira reunião do ano, que será na próxima terça-feira. Enquanto a professora faz isso, José Miguel, aluno boliviano, veio me contar sobre sua família, especialmente sobre sua irmã bebê (segundo ele “bebê fofinha”). Outro coleguinha de trás, também participou da conversa contando sobre a família.

- Adirah veio ao meu encontro para me dar pulseirinhas feitas de adesivos que ela e as coleguinhas estavam colando nos pulsos. Ela colou várias em suas mãos, pulsos e dedos e saiu cantando em bengali dançando com as mãos e braços. Nesse dia, ela estava particularmente mais falante que o normal; em determinado momento veio me contar que Ala tem muitos nomes, noventa e nove, e começou a recitá-los para mim.

- Nesse momento, a professora Rosa pediu que todos guardassem os cadernos pois ela entregaria os livros de ciências, história e geografia. Ontem eles já haviam iniciado uma atividade em que desenharam o estojo em ângulos de visão diferentes, horizontal, oblíqua e vertical. Na atividade que estavam fazendo, havia uma figura egípcia que eles deveriam analisar nessas três dimensões. Estava muito difícil o entendimento e a professora foi tentando ajudá-los fazendo a atividade na lousa, junto com eles.

- As crianças estavam agitadas e barulhentas; percebi que não estavam focadas e que a atividade além de difícil não era muito interessante. Adirah, que normalmente é bem falante, estava conversando bastante com as coleguinhas, ao que a professora Rosa deu uma “bronca” dizendo a ela que se ela falasse junto com ela, não conseguiria entender o que era para ser

feito. Adirah não entendeu o que ela falou. Então a professora vai perto dela e repete o que havia falado, bem devagar. Mas mesmo assim, Adirah faz expressões faciais que denotam que ela não conseguiu entender a “bronca”.

- Pareceu-me que Adirah, apesar de falante, seguia a atividade em seu livro, pois em determinado momento percebeu um erro na resposta que a professora estava colocando na lousa e foi até ela para avisar. Portanto, ela estava seguindo a atividade e fazendo algum tipo de leitura compreensiva. Quando essa atividade sobre posições terminou e a professora recolheu os livros, as crianças bateram palmas; acho que a atividade era bem pouco motivadora, pois eles pareciam bem cansados dela.

- Já perto do final da aula, a professora anuncia que irão brincar de montar quebra-cabeças e que deverão colocar as carteiras frente a frente para brincarem em dupla. Eles obedeceram ao comando, muito animados. Parece que gostam muito desse momento. A professora salientou que ao terminarem a montagem deveriam fazer a troca do quebra-cabeça com os colegas.

Dia 4 – 06/03/2020

- Quando cheguei havia só um aluno em sala, apenas guardando a mochila, pois a turma já estava na quadra para a aula de educação física, então ele me pegou pela mão e me levou até lá. Estavam sentados em pequenos grupos com algum brinquedo que um ou outro tinha trazido.

Assim que Adirah me avistou, correu ao meu encontro com um lenço na mão, gritando:

_ Purdah! Purdah!

Fez com que eu me sentasse no chão e cuidadosamente arrumou o lenço na minha cabeça. Várias amiguinhas estavam ao redor observando. Ao terminar, me olhou com um sorriso largo, dizendo:

_ Bonita!! Bonita!!

Ao voltarmos para a sala, ela me acompanhou de mãos dadas e no caminho pegou uma florzinha amarela e colocou na minha cabeça também.

Estava uma tarde bem quente, mas fiquei bem feliz em passar tanto calor com o lenço me envolvendo. Na sala, ela também colocou o lenço dela, na hora da oração diária da professora, colocando as mãos naquela posição que ela havia me ensinado anteriormente. Durante o restante da tarde, ela colocou aquele lenço em várias amiguinhas. No intervalo, vi Saudah colocando o lenço na cantineira, na professora da outra sala, na ajudante da turma.

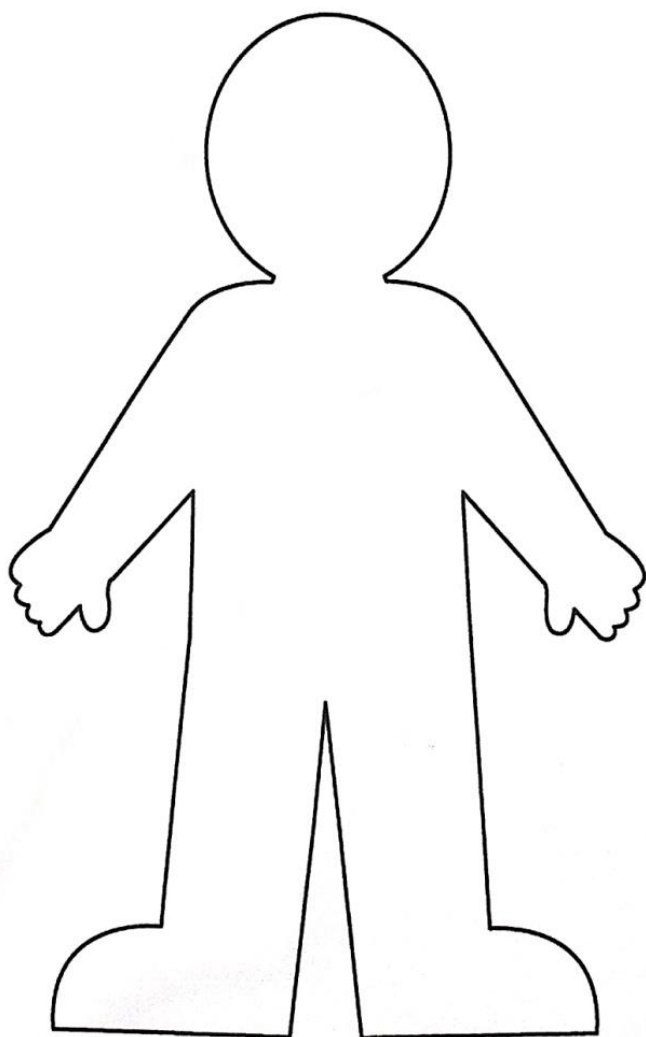
- A professora de educação física levou a Tuma para a sala, pediu que sentassem e fizessem “travesseirinho” (deitando com a cabeça sobre os braços em cima da carteira) até que a professora Rosa chegasse.
- Assim que a professora Rosa chegou, fez a prece diária como de costume; Adirah, de lenço na cabeça, colocou as mãos em concha e rezou baixinho para Alá em bengali.
- A professora anunciou que vão brincar um pouco com as posições; pede que todos fiquem em pé e sigam fazendo o que ela pede. Dá alguns comandos pedindo que usem lado da mão que escreve e lado da mão que não escreve. Havia alguns que não eram destros e ficaram confusos; ela disse que para eles que a esquerda deles é a direita, mas eles não entenderam muito bem. Embora todos tenham participado e obedecido aos comandos, não participara com muita energia.
- A professora Rosa coloca o cabeçalho na lousa. Distribuiu uma folha de atividade onde havia uma silhueta de um corpo infantil e disse que aquela era a representação do corpo deles e que cada um deveria desenhar a si mesmo. Enfatizou que todos eram diferentes; cabelo, pele, rosto, roupa, e que, portanto, cada um deveria prestar atenção no seu jeito de ser.
- Enquanto desenhavam, percebi muitos olhando para suas roupas, tênis etc. Enquanto isso, a professora vai passando entre as carteiras explicando para alguns que estão confusos em relação à lateralidade. Pede que coloquem um D para lado direito e E para lado esquerdo. A maioria estava muito concentrada na atividade.
- Uma aluna pede à professora se poderia ir ao banheiro olhar no espelho porque não lembrava direito como era seu rosto; queria olhar para desenhar direitinho; a professora deixou que ela fosse.
- Como muitos ainda permaneciam confusos sobre onde colocar direito e esquerdo, a professora desenha uma silhueta na lousa e exemplifica a questão. Pede que coloquem as letras dentro do desenho porque deveriam cortar depois.
- Ao passar pelas mesinhas, olhando os desenhos e pinturas que haviam feitos de si mesmos, percebi que a maioria pintava os corpos cor de rosa claro, laranja claro um deixava em branco; a maioria da turma tinha pele morena ou negra. Muitos bolivianos, com a pele bem escura, não se viam marrons e pintaram sua representação de cores claras. Poucas crianças pintaram suas representações com lápis marrom. Um dos alunos que pintou seu desenho com lápis escuro, me contou que sua mãe havia dito para ele que ele era marrom e por isso ele sempre se pintava de marrom. (tirei foto)

- A professora Rosa pede que cortem a silhueta e a coleem em seus cadernos. Ela vai passando entre as carteiras para ajudá-los pois a figura tem detalhes e reentrâncias difíceis para a maioria.
- Muitos que já haviam terminado estavam bastante agitados, pois queriam ir logo para o parquinho, mas a professora disse que deveriam esperar pois ainda havia outra turma lá. Duas alunas vieram até mim mostrar uma dança que elas haviam aprendido com uma outra amiguinha da escola: me disseram que se chamava “fecha e abre”; a mim pareceu uma espécie de funk com jeito de frevo.
- A professora anunciou que os livros de matemática haviam chegado mas que não tinha vindo todos, então alguns alunos deveriam ficar em duplas; os que não receberam ficaram bem chateados.
- Professora Rosa disse que iniciariam uma atividade sobre unidades e dezenas, pedindo que abrissem em determinada página. A atividade constava em cercar com uma linha uma dezena de joaninhas que estavam desenhadas e depois completar a frase: “Há ____ dezena de joaninhas mais _____ joaninhas.” Ela escreveu na lousa e fez junto com eles. Fizeram algumas atividades nesse formato.
- Depois ela pulou uma atividade que necessitava do uso de calculadora; disse que havia comprado poucas, mas que não dava nem para fazer em duplas, que então fariam em outra aula quando ela comprasse mais.

NOTA: Essa foi a última aula que pude acompanhar no 2ºB. Nas próximas semanas as aulas foram suspensas. A pandemia chegou.

APÊNDICE 5

Atividade 1



Atividade 2

COMPLETE A LETRA DA MUSICA COM AS PALAVRAS QUE FALTAM.
DEPOIS PINTE AS RIMAS

_____ A GENTE FICOU, FELIZ A REZAR
PAPAI NOEL, VÊ SE VOCÊ TEM
_____ PRA VOCÊ ME DAR.

EU PENSEI QUE TODO MUNDO
FOSSE FILHO DE _____
BEM ASSIM, FELICIDADE
EU PENSEI QUE FOSSE UMA BRINCADEIRA DE PAPEL.

JÁ FAZ TEMPO QUE EU PEDI
MAIS O MEU PAPAI NOEL NÃO VEM
COM CERTEZA JÁ MORREU
OU ENTÃO FELICIDADE
_____ QUE NÃO TEM.

Atividade 3

3. ESCREVA O NOME DE TRÊS BRINCADEIRAS QUE VOCÊ GOSTOU
DE FAZER NO PROJETO BRINCAR E CRIAR.

1. _____

2. _____

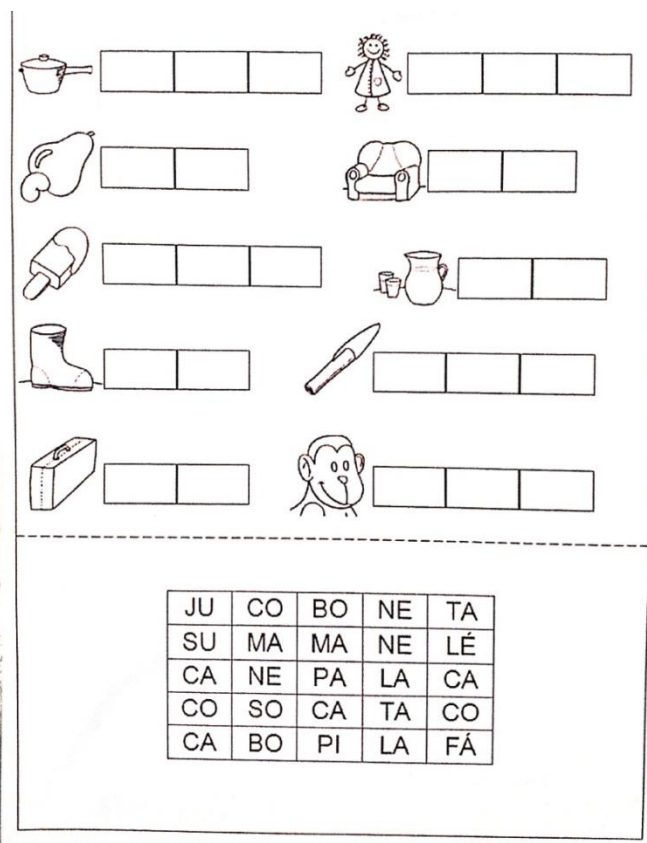
3. _____

4. ESCREVA O NOME DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRA.





Atividade 4



Activity 4 consists of two main parts. The top part is a labeling exercise with ten rows of illustrations and empty boxes for writing the names of the objects. The bottom part is a word search grid.

Illustrations and corresponding empty boxes:

- Row 1: A pot (3 boxes) and a person (4 boxes)
- Row 2: A hand (2 boxes) and a sofa (2 boxes)
- Row 3: An ice cream cone (3 boxes) and a pitcher with a glass (2 boxes)
- Row 4: A boot (2 boxes) and a knife (3 boxes)
- Row 5: A box (2 boxes) and a monkey (3 boxes)

Word Search Grid:

JU	CO	BO	NE	TA
SU	MA	MA	NE	LÉ
CA	NE	PA	LA	CA
CO	SO	CA	TA	CO
CA	BO	PI	LA	FÁ

Atividade 5

AVALIAÇÃO: LÍNGUA PORTUGUESA 4º BIMESTRE

CICLO ALFABETIZAÇÃO PROF.: _____ DATA: ____/____/2019

NOME: _____

1. LEIA E ESCREVA AS PALAVRAS QUE FALTAM.

<p>ROSA AMARELA AUTOR: VILLA LOBOS</p> <p>OLHA A ROSA AMARELA, ROSA TÃO BONITA, TÃO BELA, ROSA</p> <p>IAIÁ _____ Ó IAIÁ</p> <p>_____ Ó IAIÁ</p> <p>ESSA _____ Ó IAIÁ</p> <p>SÓ ME FAZ CHORAR Ó IAIÁ</p>	<p>FAÇA UM LINDO DESENHO PARA A MÚSICA</p>
---	--

2. LEIA E PINTE DE AMARELO NO HAICAI AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR.

PIPAS NO CÉU
ENTRE PÁSSAROS DE PENAS
ASAS DE PAPEL.

