

POR UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DECOLONIAL DO PORTUGUÊS A MIGRANTES EM FLUXO TRANSNACIONAL FORÇADO NO BRASIL

Tiago Alves Nunes¹

Resumo: O fenômeno da migração, sobretudo a forçada, não é algo novo no contexto contemporâneo. No entanto, nos últimos anos, notadamente a partir do advento da Primavera Árabe e a intensificação dos processos da migração venezuelana na América Latina, esse tema tem voltado a ser discutido segundo várias perspectivas. Assim, desde o ponto de vista da Linguística Aplicada, este texto objetiva tratar, em primeiro lugar, do entendimento das problemáticas da migração, em especial a forçada, como é o caso dos refugiados, entendidas como um fenômeno visto a partir da (de)colonialidade e, em segundo lugar, esclarecer a importância de uma educação linguística (FERRAZ, 2018), no que diz respeito ao ensino de português a migrantes que se encontram em fluxo forçado, consoante uma perspectiva outra, qual seja, a decolonialidade (ARGÜELLO PARRA, 2015a, 2015b; BAPTISTA, 2019; BAPTISTA, LÓPEZ GOPAR, 2019).

Palavras-chave: Educação linguística; Decolonialidade; Refúgio.

Resumen: El fenómeno de la migración, especialmente en lo que concierne a la migración forzada, no es algo nuevo en el contexto contemporáneo. Sin embargo, en los últimos años, especialmente, desde el advenimiento de la Primavera Árabe y el incremento de los procesos de la migración venezolana en Latinoamérica, se ha vuelto la discusión entorno de este tema según varias perspectivas. Así, bajo el punto de vista de la Lingüística Aplicada, en un primer momento este texto trata de la comprensión de las cuestiones migratorias, sobre todo de las forzadas, como es el caso de los refugiados, entendidas como un fenómeno a partir de la (de)colonialidad y, en un segundo momento, aclara la importancia de la educación lingüística (FERRAZ, 2018), con respecto a la enseñanza de portugués a migrantes, en particular aquellos que se encuentran en flujo forzado, de acuerdo con una perspectiva otra, a saber, la de la decolonialidad (ARGÜELLO PARRA 2015a, 2015b; BAPTISTA 2019; BAPTISTA; LÓPEZ GOPAR, 2019).

Palabras clave: Educación lingüística; Decolonialidad; Refugio.

Introdução

Nos últimos anos, tem-se presenciado um número elevado de deslocamentos transnacionais, em especial o forçado, sobretudo no âmbito do refúgio. Nesse cenário, atualmente, os sírios bem como os venezuelanos, dentre outros povos, são os nacionais que mais têm migrado forçadamente para o Brasil em virtude da situação social de seus países, fruto de problemas oriundos de guerras e calamidades sociais impulsadas por um sistema-mundo, em seu recorte econômico capitalista, clivado por questões étnico-raciais.

¹ Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: tiagopark@gmail.com.

Desse modo, os cidadãos dessas nações bem como os de outros países entram no território brasileiro, via de regra, com visto de residência temporária ou como solicitantes de refúgio. No caso desses últimos, a depender do julgamento por parte dos órgãos competentes, podem ser nomeados juridicamente como refugiados ou não. Os sírios, desde 2013, têm direito ao visto humanitário, sendo os migrantes que mais possuíam a solicitação de refúgio atendida por conta da guerra que, em 2021, completa dez anos com, ao menos, 380 mil mortes; não obstante, calcula-se que essa cifra pode ser de aproximadamente 600 mil (BALAGO, 2021). Já no caso dos venezuelanos, sabe-se que a Venezuela, pelo fato do país ter sido suspenso do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) em 2016, não vigora o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL e Países Associados. Assim, nesse contexto, o governo brasileiro, por meio da Resolução Normativa do Conselho Nacional de Imigração Número 126, estabeleceu a concessão de visto de residência temporária ao estrangeiro de país fronteiriço que entrar no território do Brasil por via terrestre. Portanto, ao contrário dos sírios, os venezuelanos não obtiveram o *status* jurídico de refugiado de imediato no que concerne às leis brasileiras. No entanto, nos últimos anos, tem crescido o número de solicitações de refúgio atendidas pelo governo para esses nacionais.

A complexidade dessa conjuntura, por seu turno, está para além de receber os cidadãos venezuelanos, sírios ou de qualquer outra nacionalidade nessa triste situação. Desse modo, é importante re/pensar as políticas públicas destinadas a essas pessoas e, nessa discussão, mais concretamente, as políticas linguísticas e educativas bem como as representações acerca desse público, principalmente no que diz respeito à educação linguística.

Antes de adentrar nos objetivos deste escrito, ressalto o que, no plano da esfera formal, jurídica, no âmbito das mobilidades de fluxo forçado, caracteriza-se como refugiado, para além da problemática da categorização existente nos estudos sobre refugiados (MOREIRA 2017). Assim, aqui, entendo refugiado conforme o disposto pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR 2018), dito a seguir:

Pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados (ACNUR, 2018, p. 2).

Ademais, é oportuno dar uma especial atenção às questões identitárias dos migrantes forçados, tanto no que diz respeito às relações sociais quanto aos aspectos linguísticos, em especial quando se pensa numa educação linguística. Esse aspecto é notável porque, no deslocamento transnacional, ocorrem fenômenos inter/transculturais,

transespaciais bem como translíngues, que precisam de particular atenção por parte das nações receptoras, que devem ser pensados, a meu ver, desde uma perspectiva decolonial; caso contrário, o desejo de acolhimento que, em geral, é tido por aqueles que migram, pode se tornar uma problemática que, comumente, desemboca em xenofobia, xenelasia, racismo e outros preconceitos.²

Neste texto, portanto, desde a perspectiva da Linguística Aplicada e da opção decolonial, levando em consideração o contexto de mobilidade forçada, há dois objetivos principais, quais sejam: em primeiro lugar, discutir as problemáticas da migração, em particular a forçada, tais como na conjuntura dos refugiados, como um fenômeno visto a partir da (de)colonialidade; e, em segundo lugar, esclarecer a importância de uma educação linguística (FERRAZ, 2018) a migrantes em fluxo forçado a partir de uma perspectiva decolonial no contexto brasileiro (ARGÜELLO PARRA, 2015a, 2015b; BAPTISTA, 2019; BAPTISTA; LÓPEZ GOPAR, 2019).

1 Problematisações sobre migração transnacional ancoradas em (de) colonialidades e linguagem

A migração é um fenômeno que tem ocorrido desde muito tempo. A discussão sobre o processo, as implicações sociais, culturais e linguísticas, porém, que o deslocamento proporciona são temas que têm voltado a ser discutidos mais recentemente por causa, dentre outros motivos, da Primeira e da Segunda Guerra Mundial. É fundamental aclarar, desta forma, alguns pontos em relação ao processo de mobilidade transnacional, tais como os motivos pelos quais levam alguém a sair de seu Estado-nação e buscar melhores oportunidades em outros lugares, posto que esse fenômeno, quando se trabalha com deslocados forçados, como é o caso dos refugiados, usando aqui os termos de Mignolo (2017), pode ser entendido como uma das faces do lado mais obscuro da modernidade, a colonialidade.

Desde o ponto de vista dos estudos migratórios e dos prováveis motivos para a mobilidade transnacional, há os fatores de atração e os de repulsão. No que diz respeito aos primeiros, o cidadão nota, no lugar de destino, a boa situação econômica, social e política para desenvolver-se enquanto ser humano, buscando seu bem-estar; já no que tange à repulsão, os motivos são contrários à atração, isto é, o sujeito percebe que seu lugar já não lhe proporciona estabilidade social, política, econômica, dentre outras, violando seus direitos humanos, como é o caso das consequências de uma guerra. Vislumbrar boas possibilidades de vida no outro lugar, no entanto, não significa que, ao chegar ali, a vida será mais fácil. Obviamente que a situação humana degradante do país de origem, se for o caso, melhora no país receptor. Não obstante, outros processos de divisão, para além dos aspectos geofísicos, são instaurados, o que viola outros direitos humanos,

² Um exemplo dessa problemática foi veiculado no portal de notícias do G1(2015), em que se relata que refugiados, principalmente os do Haiti e os de países africanos, sofreram com a xenofobia e o racismo.

particularmente quando se fala em deslocamento forçado, em refugiados.

Sobre a relação entre migração e colonialidade, é pertinente refletir sobre essa última. Dentro dos movimentos de crítica à modernidade, tais como os estudos subalternos e os da desocidentalização, há, no cenário latino-americano mais especificamente, ideias do construto epistêmico conhecido como estudos decoloniais/descoloniais. Nesse âmbito, a diferenciação entre colonialismo e colonialidade é basilar. O colonialismo, de modo geral, diz respeito ao domínio econômico-político e jurídico-administrativo de um território, tal qual Portugal foi para o Brasil assim como a Espanha foi para várias nações latino-americanas durante alguns séculos. Com o desligamento político-administrativo dos territórios, com esses já “independentes”, o colonialismo deixa como herança a colonialidade. Esta, por seu turno, engendra relações e reforça hierarquizações baseadas numa relação capitalista e racial, que sustenta padrões anglo/eurocêntricos de domínio do ser, do saber, do poder, o que oriunda um sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL 2007).

Baseado nas questões involucradas sobre mobilidade, é crucial atentar para o que Quijano (2000) chama de matriz colonial de poder, formada por quatro domínios de controle inter-relacionados baseados no fundamento racial e patriarcal do conhecimento (MIGNOLO, 2017). A saber: controle da economia, da autoridade, do gênero e sexualidade e, ainda, do conhecimento e da subjetividade. O Estado é o grande controlador e mantenedor do padrão colonial. No caso dos imigrantes, principalmente os refugiados, é o Estado que detém o poder de denominá-los ou não de acordo com suas leis.

Isso fica claro quando, no Brasil, institui-se, de antemão, que sírios, por conta da guerra civil que assola esse país desde as ressonâncias da Primavera Árabe, são oficialmente reconhecidos como refugiados e lhes é concedido visto humanitário, por meio da Resolução de número 17 do CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados). Já para os venezuelanos, por exemplo, por estarem suspensos do MERCOSUL, o governo criou, em 2017, um dispositivo específico para países fronteiriços, vejamo-lo:

Considerando o fluxo migratório a unidades da Federação, sobretudo na região Norte, de estrangeiros nacionais de países fronteiriços que ainda não são parte do referido Acordo de Residência, que se encontram em situação migratória irregular no Brasil e aos quais não se aplica o instituto do refúgio para permanecer no país, resolve:

Art. 1º Poderá ser concedida residência temporária, pelo prazo de até 2 anos, ao estrangeiro que tenha ingressado no território brasileiro por via terrestre e seja nacional de país fronteiriço, para o qual ainda não esteja em vigor o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL e países associados. (BRASIL, 2017, p. 1).

Os venezuelanos, ao contrário dos sírios, não são entendidos, pelo Estado brasileiro, como refugiados *a priori*, embora não exista dispositivo legal que barre a solicitação de refúgio por esses nacionais. No ano de 2017, por exemplo, segundo o Conselho Nacional de Justiça, mais da metade de solicitações de refúgio foi feita por cidadãos da Venezuela, mas nenhum foi reconhecido. Ora, essa (in)decisão na denominação de refugiado afeta, para além das questões legais, aspectos socioculturais e de bem-estar, uma vez que os direitos civis estão atrelados ao *status* jurídico do imigrante no país. Ademais, essa questão também repercute na reconstrução identitária, isto é, o imigrante modifica-se para si e para a sociedade, reconfigurando sua forma de ver, se ver e ser visto. É nesse contexto que, ancorada em sua vivência como refugiada, Arendt ([1943] 2013, p. 14) diz que “quanto menos livres somos para decidir quem somos ou para viver como gostamos, mais tentamos levantar uma fachada, para esconder factos e representar papéis.”

Apenas em junho de 2019, o governo brasileiro, por meio do CONARE, reconheceu a grave e generalizada situação de violação dos direitos humanos na Venezuela. Atualmente, muitos nacionais oriundos desse país foram reconhecidos como refugiados. É muito complicado ter números exatos, pois constantemente os órgãos responsáveis atualizam as plataformas digitais. Em agosto de 2020, por meio de procedimento de *prima facie*, o Brasil reconheceu 7.787 venezuelanos como refugiados. Desde 2014, quando começou o fluxo mais intenso, houve reconhecimentos, mas não em grande quantidade. Assim, os dados em abril de 2021, segundo a Plataforma RV4³, são: refugiados e migrantes da Venezuela no Brasil somam um total de 261.441. Já os refugiados venezuelanos reconhecidos no Brasil são 46.343. Por fim, há 96.556 solicitantes de refúgio.

Outro ponto importante da matriz colonial do poder diz respeito ao conhecimento, enquanto produção intelectual, que igualmente é, de certo modo, controlado na situação de refúgio. O Estado, e aqui estou falando do brasileiro, não desenvolve políticas sociais e educacionais contundentes tampouco linguísticas para subsidiar esse público, restringindo tanto seus conhecimentos, na medida em que não conseguem compartilhá-los, quanto o acesso a novas ideias no local do refúgio. Obviamente, o Governo Federal tem políticas públicas para a população imigrante e refugiada – tal como a Operação Acolhida, a interiorização, na situação da Venezuela –, porém tais subsídios ficam por conta da emergencialidade da chegada da população, os recursos básicos. Depois que essa população entra no Brasil, muitas vezes com pessoas interiorizadas, comumente o apoio fica por conta de ONGs (Organização Não Governamental) e outras sociedades civis.

Se não há atenção às práticas de educação linguística, aos processos de acul-

³ Página online que oferece dados constantemente atualizados sobre a situação da migração venezuelana no mundo. O site foi pensado e é gerenciado pela ONU e sociedades civis. <https://www.r4v.info/es/node/247>.

turação, em relação à questão linguística, essa colonialidade pode acarretar, de certo modo, que o imigrante em fluxo forçado, por conta da emergência, veja-se “integrado” à sociedade. A debilidade ou quase inexistência de políticas públicas que visem o ensino do português a esses imigrantes, no caso do Brasil, numa perspectiva da educação linguística, pode promover o silenciamento e apagamento de identidades linguísticas, por exemplo, e de outras também, tais como a étnica, dado que as práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013)⁴ são comuns nas inter-relações desses migrantes com a sociedade receptora e, igualmente, nos fluxos migratórios transnacionais na contemporaneidade.

Negar tais práticas híbridas, sejam culturais, sejam linguísticas, é endossar o discurso de língua como nação como modo de “inserir” o imigrante em fluxo forçado à sociedade, e é aí que se encontra a problemática: para “integrar”, “inserir” é preciso que ocorram assimilações linguísticas e culturais?

Desse modo, concordo com Anunciação (2018, p. 47-48), quando diz que

Ao desconsiderar essas identidades culturais múltiplas, hibridizadas e fluidas, validam-se políticas e práticas de ensino de língua assimilacionistas, normatizadoras a partir dos padrões dominantes e homogeneizantes que regulam os espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002, 2015), transformando, portanto, essas identidades linguísticas em identidades linguísticas minoritarizadas. (CAVALCANTI, 1999, 2011; CANAGARAJAH, 2004).

O entendimento de língua como nação bem como práticas de linguagem ancoradas em sistemas-mundo homogeneizantes tolhe certo *locus* enunciativo (BAPTISTA, 2019) desses sujeitos e, desta forma, práticas de linguagem outras ficam comprometidas. Ademais, há de se comentar que

A língua, enquanto prática social, não é dominada e nem domesticável, apesar de assim tentarmos defini-la e torná-la apreensível. Desse modo, aprender uma língua provoca uma forte, radical e singular experiência de alteridade. Vamos tecendo com ele – o outro – e com ela – a língua – uma relação que antes não sabíamos sequer possível e essa outra língua vai nos estruturando, ao mesmo tempo em que se soma à nossa língua. De modo análogo, essa outra língua também vai desalojando-nos de nossas certezas e vai se instaurando, ocupando, abrindo seu espaço, o que produz, paradoxalmente, um processo de desestruturação na nossa subjetividade. (BAPTISTA 2017, p. 32).

⁴ As práticas translíngues, de modo geral, são as práticas discursivas de sujeitos multilíngues, que rompem com as estruturas das ditas línguas nomeadas, o que faz com que o sujeito performe por diferentes construtos linguísticos e semióticos que fazem parte de seu repertório linguístico.

Portanto, compreender os processos pelos quais os imigrantes e refugiados passam, desde o ponto de vista de sua nomeação, categorização oficial às questões de identidade, de educação linguística, é de suma importância para pensar as relações que serão instauradas dentro da modernidade/colonialidade no panorama superdiverso (VERTOVEC, 2007) da atualidade e, ainda, com especial atenção aos processos de colonialidades que podem ser fomentados nesses contextos, sobretudo no eixo Sul-Sul.

2 Educação linguística a migrantes e refugiados a partir da decolonialidade

Antes de discutir algumas questões que aqui levantarei, esclareço que as relações, as inflexões e as ideias desenvolvidas estão em constante re/des/construção. Como qualquer fenômeno/objeto/categoria estudado nos Estudos da Linguagem, a educação linguística a esse público específico, em especial no entorno latino-americano do Brasil, é um ponto importante de investigação contínua. No caso da imigração de variados públicos e origens, por ser algo que está ocorrendo neste momento que escrevo estas linhas, os entendimentos acerca das questões precisam sempre ser revistos, particularmente a partir dos territórios, físicos e simbólicos, nos quais ocorrem.

Nesta parte do escrito, trato, em primeiro lugar, do entendimento de educação linguística, de modo objetivo e sucinto para, em seguida, esclarecer alguns pontos que julgo relevantes para uma educação linguística decolonial a migrantes em fluxo forçado no Brasil.

2.1 Ensino e educação em língua adicional: algumas breves conceituações

Quando se pensa em ensino, levando em consideração uma língua adicional, é corrente a discussão acerca de métodos e abordagens que o professor pode utilizar em suas práticas pedagógicas para poder desenvolver os objetivos pretendidos. Fala-se, também, na relação “ensino e aprendizagem” a despeito do uso de hífen ou “e” entre “ensino” e “aprendizagem”. Além disso, há, ainda, construções simbólicas importantes na escolha de uso entre “ensinar” e “educar”, o que implica na práxis do professor (FERRAZ, 2018).

Para Ferraz (2018), baseado nas ideias de Edgar Morin, o termo “ensinar” não basta para entender as práticas e objetivos que têm os estudos da linguagem no âmbito, em especial, da escola, de modo que “o professor que ensina é aquele que acredita na hierarquização e verticalização das práticas pedagógicas”. Em vista disso, há uma educação que tem o docente como o possuidor de verdades e conhecimentos absolutos e o educando como sujeito “vazio” de experiências e conhecimentos outros, de modo que

tais docentes, para esse autor, tendem a ter suas práticas pedagógicas mais autoritárias “e o ensinar se torna algo metodologizado, memorizante e não compatível com gerações de estudantes que vivenciam sociedades cada vez mais conectadas digitalmente, culturalmente múltiplas e educacionalmente diversas” (FERRAZ, 2018, p. 107).

Neste sentido, a ideia de “ensino”, portanto, está bastante ligada à concepção de métodos infalíveis, de abordagens, à mercantilização da educação em línguas adicionais, ao foco no desenvolvimento estritamente de estruturas etc. Aqui, é necessário salientar que defendo uma educação linguística que vise, também, as questões ditas formais, mas não apenas, como é o caso de muitos colegas docentes que entendem método “x”/“y” ou abordagem “x”/“y” como perfeição e inquestionável. Não se pode negar anos de estudos no desenvolvimento da Linguística em, por exemplo, processos de aquisição da língua e linguagem e a importância que tais estudos tiveram e têm para a educação linguística atual.

A partir da construção de entendimento aqui desenvolvida, entende-se “educar”, particularmente em línguas, apesar das complexidades do termo, as relações menos hierarquizantes e mais horizontalizadas e o docente, ao invés de “despejar” conteúdos, constrói conhecimentos a partir das realidades e experiências dos estudantes (FERRAZ, 2018). Desse modo, a educação linguística por meio de línguas adicionais

Significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos novos papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e/ou regiões nas quais a internet vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI⁵ pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade. (FERRAZ, 2018, p. 108).

Portanto, educação linguística, no nosso caso, do português como língua adicional a migrantes em fluxo transnacional forçado, deve levar em considerações outros aspectos além dos formais da língua, em particular por suas questões sociais, motivos de mobilidade e pelo contexto superdiverso.

2.2 Educação linguística decolonial a migrantes em fluxo transnacional forçado

O construto de uma educação a partir das ideias da decolonialidade é essencial na América Latina, no Brasil em particular, uma vez que o entendimento vigente de edu-

⁵ Aqui, acrescento: “e outras línguas também”. Digo isso porque o autor, em seu artigo, foca na língua inglesa (LI), pois é seu objetivo no texto.

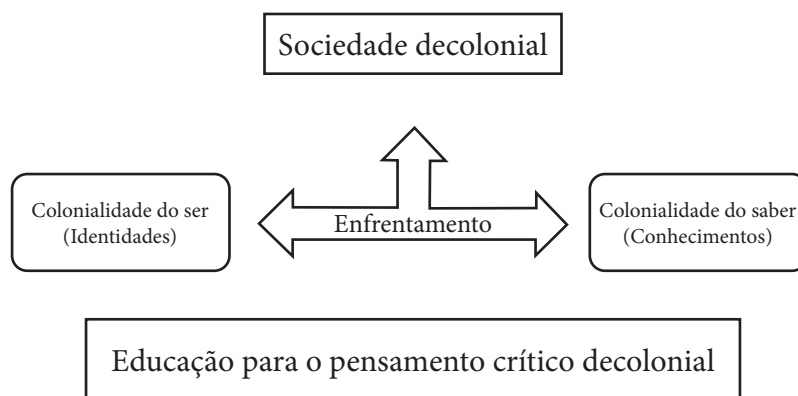
cação, sobretudo a formal, foi forjada na e a partir da lógica modernidade/colonialidade. E essa questão, por seu turno, não é diferente se focamos, em especial, na educação linguística em língua adicional no Brasil, no nosso caso o português para migrantes e refugiados.⁶

A mobilidade forçada incide de forma abrupta em mudanças não apenas de território, mas da vida do sujeito em geral, posto que as questões sociais em torno da saída são muito fortes, pode até haver vida em risco. Portanto, deixar a nação em busca de melhores condições de vida é a única opção que se tem. Ao chegar ao território de destino, as incertezas assolam a consciência do deslocado, a depender do local que se migra, de modo que algumas perguntas são reiterantes na cabeça do indivíduo: como viver aqui? Como encontrar um emprego? Como irão me entender se não falo a língua? Como pedir ajuda? Quem pode me ajudar? Conforme salientei na primeira parte deste escrito, tal mudança engendra questões transespaciais, inter/transculturais e translíngues. Comunicar-se, ainda que de modo difícil, no refúgio, é primordial para que o deslocado possa conseguir inicialmente ir reestruturando sua vida no local. Comunicar-se, muitas vezes, é sinônimo de sobreviver.

Desse modo, é imprescindível pensar uma educação linguística que vá para além da sistematização formal de estruturas, com foco, também, no viés da cidadania, da compreensão de direitos/deveres, de seu lugar social e enunciativo e, também, da criticidade. Nesse contexto, é que lanço mão da perspectiva decolonial para entender e desenvolver tais pontos.

Em primeiro lugar, uma educação decolonial possui como base o enfrentamento às colonialidades do ser e do conhecimento (ARGÜELLO PARRA, 2015a), e tal atitude é primordial tanto do ponto de vista do entendimento da perspectiva do docente quanto do discente, uma vez que a compreensão do *locus* de enunciação afeta, além dos sujeitos, as práticas de linguagem, as línguas e as identidades (BAPTISTA; LÓPEZ GOPAR, 2019; BAPTISTA 2019). É importante dizer que, conforme Argüello Parra (2015a, p. 111), o *locus* de enunciação (lugar de enunciação) não está atrelado apenas a quem diz, mas também, a partir de um plano hermenêutico-crítico, às causas, às finalidades e aos posicionamentos do que se diz, ou seja, “desde qué estructura de significación se desenvuelve la existencia, se elaboran categorías, se enuncian juicios, se legitiman relatos para comprender el mundo, los sujetos y sus relaciones.” Portanto, é com o enfrentamento das colonialidades do ser e do saber, por meio de uma educação para o pensamento crítico decolonial, que se pode chegar a uma sociedade decolonial.

⁶ Um exímio exemplo atualmente de colonialidade no ensino de língua adicional no Brasil é a existência da obrigatoriedade apenas do ensino do inglês na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no âmbito da Educação Básica, retirando a língua espanhola desse rol e, ainda, diminuindo as lutas pela inclusão de outras línguas no currículo. Portanto, há contrariedade à pluriversalidade, ao plurilinguismo em âmbito formal, na escola.

Figura 1 – Educação decolonial/Sociedade decolonial

Fonte: desenvolvido pelo autor com base em Argüello Parra (2015a).

Desse modo, nos processos de planejamento pedagógico, é pertinente conhecer o *locus* enunciativo dos discentes em fluxo forçado, suas histórias e experiências, o porquê do deslocamento e seus efeitos além de usar tais informações a favor de uma educação linguística que subsidie o processo de formação cidadã no e a partir do novo território físico. Além disso, o professor também deve reconhecer e refletir sobre seu *locus* enunciativo nesse e para esse entorno educativo, posto que

Someter a examen el locus de enunciación significa, pues, esclarecer cómo se han pensado y determinado las formaciones discursivas, los usos de las lenguas, las concepciones culturales, en suma, detenerse en «las condiciones de posibilidad para la creación de espacios-en-medio como una forma diferente de pensar» (MIGNOLO, 2009, p.172 apud ARGÜELLO PARRA, 2015a, p. 111).

Outra questão crucial nesse processo diz respeito à interculturalidade, um ponto comentado anteriormente e que a partir daqui, aprofunda-se a partir do ponto de vista da Educação. Muito se comenta acerca da “integração” de refugiados à sociedade, como se o sistema-mundo, inclusive especificando os Estados-nações, fosse regido por uma relação “mono” (monocultural, monolinguística etc.). Integrar sem reconhecer o *locus* enunciativo, sem levar em consideração as identidades do sujeito e por meio de uma educação a partir de uma lógica colonial, é, via de regra, aculturar; é forjar atitudes e identidades que desrespeitam a trajetória, as experiências, as memórias, as práticas de linguagem e os repertórios linguísticos do discente, negando uma educação pluriversal crítica para a formação cidadã, particularmente porque, nessa situação, é urgente a aprendizagem da língua.

En este contexto, la interculturalidad se convierte en el marco epistémico y social de la hermenéutica pluritópica. Pero no es la «interculturalidad oficial» de los aparatos ideológicos constituidos

sobre los postulados de la colonialidad misma. No es el concepto atrapado en la retórica de la modernidad con semánticas de «inclusión» o «igualdad» a costa de identidad y participación. Como bien lo ha apuntado Mignolo, «la interculturalidad no es sólo el “estar” juntos sino el aceptar la diversidad del “ser” en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etc.» (Mignolo, citado en Walsh, 2003, p. 8). Lo clave aquí es que el concepto de interculturalidad, desde un enfoque decolonial, revela y pone en juego la diferencia colonial, no la oculta o la diluye en una apuesta «bienintencionada» de igualdad normativa sin ejercicio público y social efectivo. (ARGÜELLO PARRA 2015a, p. 105).

Compreender e levar em consideração uma interculturalidade decolonizada, para além das questões supracitadas, é ter em conta que os processos trans/interculturais, do ponto de vista da educação linguística na condição do refúgio, precisa ir além de temas relevantes sociais, é necessário construir um entendimento de sociedade que leve em consideração as identidades étnicas, raciais e linguísticas e que entenda que as práticas trans(língues, culturais, espaciais) são o eixo do sujeito em mobilidade e, sobretudo, no contexto forçado, cujas experiências e práticas de linguagem são amplificadas e requeridas repentinamente. Assim, a interculturalidade é essencial para a compreensão da sociedade receptora bem como das aproximações e dos distanciamentos da cultura que gerou o discente. Em suma, uma negociação intercultural de modo ético é requerida nesse tipo de conjuntura (e em outros) de educação linguística.

Levando em consideração o apontado por Argüello Parra (2015a, 2015b) sobre as chaves de compreensão das pedagogias decoloniais, neste momento, volto meu olhar para a questão da educação linguística a migrantes em fluxo forçado no Brasil, a partir de tais entendimentos, o que mais ou menos canaliza organizacionalmente o que tenho argumentado. Segundo o autor, são quatro as chaves, a saber: a decolonização do saber, a decolonização do ser, a decolonização das práticas socioculturais e a decolonização do currículo. Vejamos como cada aspecto pode subsidiar a prática docente na educação linguística a imigrantes em fluxo forçado.

No que diz respeito à colonização do saber, o foco se volta às formas de compreensão, divulgação, produção de saberes. Dentro de uma lógica moderna/colonial, os saberes ditos verdadeiros e que sustentam a sociedade são de cunho anglo/eurocêntrico. A partir de uma perspectiva decolonial, é primordial que se tenha saberes outros em confronto às lógicas já estabelecidas, dando lugar epistêmico a conhecimentos outros, a saberes emergentes, principalmente os relacionados ao passado (ancestralidade), que constroem o presente, e o entendimento de futuro, que será fruto do presente. Noutros termos: compreender o mundo, porém desde uma perspectiva crítica que ponha em xeque as verdades da modernidade/colonialidade anglo/eurocêntrica.

Do ponto de vista mais didático, uma educação linguística decolonial deve fomentar temas e compreensões de mundo por meio de práticas de linguagem que possam

formar criticamente o discente, que este seja ativo na compreensão das práticas sociais que o forjam, a fim de que possa ser mais engajado socialmente e entenda criticamente seu papel enquanto cidadão migrante num outro território que, comumente, é racista, misógino, LGBTQIA+fóbico, no caso do Brasil, e cujas ações podem afetar sua existência nesse lugar. Ainda nesse âmbito, os conhecimentos, experiências, vivências dos discentes migrantes devem ser levados em consideração à hora de se pensar nas práticas de linguagem e necessidades linguísticas urgentes.

Considerando a decolonialidade do saber, portanto, algumas perguntas devem ser refletidas no processo de planificação pedagógico, baseando-se nas premissas feita por Walter Mignolo em entrevista a Catherine Walsh (ARGÜELLO PARRA, 2015a, p. 127):

- ¿Qué tipo de conocimiento/comprensión (epistemología y hermenéutica) queremos/necesitamos producir y transmitir? ¿Con quiénes y para qué?
- ¿Qué métodos/teorías son relevantes para el conocimiento/comprensión que queremos/necesitamos producir y transmitir?
- ¿Con qué fines queremos/necesitamos producir y transmitir tal tipo de conocimiento/comprensión?

Uma perspectiva de educação linguística decolonial preza pelos conhecimentos de fronteira, por saberes-outros, por compreensões de mundo que precisam ser questionadas, refletidas, confrontadas e, no nosso caso, as práticas de linguagem são o caminho pelo qual tais compreensões podem ser fomentadas, negociadas, des/re/construídas.

No que diz respeito à colonialidade do ser, esta implica, em especial, questões de identidade, de subjetividade e é o primeiro confronto que um docente que opte pela perspectiva decolonial de educação linguística deve focar, uma vez que um “ser” colonizado não tem como decolonizar outras construções do sistema-mundo (ARGÜELLO PARRA, 2015b). Aqui, mais do que essencial, é conhecer as experiências, as identidades étnicas, linguísticas que formam o alunado. E um dos meios pelos quais isso se dá é através de narrativas, cuja relação engendra conexões entre o aqui-lá, as memórias, os territórios, as experiências, as identidades e o *locus* enunciativo.

Fomentar esse entendimento para uma educação linguística decolonial é respeitar e, além, levar em consideração, por exemplo, os repertórios linguísticos que formam a identidade linguística do sujeito. Nesse quesito, concordo com Baptista e López Gopar (2019, p. 19) quando os autores asseveram que é preciso refletir bem como “compreender os processos de hibridização linguística ao problematizar os contatos linguísticos e culturais e suas implicações nas identidades linguísticas tradicionalmente pensadas à luz da modernidade/colonialidade”. Posto isso, é primordial que se respeitem as práticas translíngues desses sujeitos, muito comum nesse cenário de mobilidade forçada; de posse dessas informações, ademais, o docente deve aproveitar tais conhecimentos para

poder des/re/construir outros, inclusive sobre questões ligadas ao funcionamento das línguas/linguagens e da produção e recepção de práticas de linguagem.

Uma educação linguística a partir da decolonialidade do ser fomenta a compreensão crítica do educando a respeito de suas identidades, dos seus papéis sociais e, ainda, das representações em relação a si e aos grupos aos quais se sente pertencente. É a partir disso que se pode construir narrativas-outras com foco não apenas em sobreviver no novo território, mas também no existir, no resistir, no ver e ser visto.

A partir deste ponto vista a respeito da decolonização de práticas socioculturais, compreende-se que as relações sociais e o mundo são diversos. À vista disso, uma educação linguística decolonial deve examinar os territórios simbólicos socioculturais, mas não sozinhos, e sim em ponto de interação. Segundo Argüello Parra (2015a), é determinante promover uma educação que fomente e entenda desde um ponto de vista decolonial as diferenças culturais e que ponha em evidência o que ele chama de “zonas de contato intercultural”.

Nesse contexto e a partir dessa prática, uma educação linguística decolonial para migrantes em fluxo transnacional forçado deve estimular, usando os termos desse autor (ARGÜELLO PARRA, 2015a), o reconhecimento, a interseção e a interação. O reconhecimento de que o mundo é diverso e que existe uma pluralidade de aspectos culturais, identitários, étnicos e que, por meio do conhecimento disso, as estruturas da modernidade/colonialidade possam ser combatidas bem como construtos que lhes oprimem e silenciam. Ademais, é necessário conhecer as interseções que o mundo-outro está construído, sobretudo por meio dos estudos comparativos de concepções coloniais e das opções decoloniais. Por fim, reconhecidos os paradigmas que forjam o mundo-outro e as opções decoloniais existentes, é importante estabelecermos a interação entre os pontos em que estão assentados o sistema-mundo e os paradigmas decoloniais, no intento de fomentar uma visão ética de cultura e sociedade, mas do ponto de vista pluriversal, e não de marginalizações de saberes e seres.

Por último, mas não menos relevante, a decolonização dos currículos é fundamental na opção de uma educação linguística decolonial, especialmente aos imigrantes em fluxo forçado, cuja emergência linguística se dá de modo impremeditado. Para que se possa levar a cabo o que foi discutido ao longo deste escrito, um currículo curado a partir do ponto de vista moderno/colonial não se sustenta. Por conseguinte, a educação linguística deve estar pensada desde o ponto de vista de uma pluralidade de epistemes, de *locus* enunciativo e de lugares sociais. Desse modo,

La decolonización curricular demanda integrar a la cotidianidad de la escuela, problemas, temas, discusiones, simbolizaciones, en general formas de producir y representar onocimiento, que expresen el mundo como complejidad, esto es, la pluralidad religiosa, sexual, partidista, cósmica y cultural. (ARGÜELLO PARRA, 2015b, p. 7).

Portanto, o processo de pensar práticas pedagógicas em linguagem para um curso ao público migrante em fluxo forçado também deve levar em consideração temáticas complexas do sistema-mundo, buscando fomentar a compreensão intercultural desses temas e, igualmente, de assuntos urgentes que são requeridos em relação à saúde, ao trabalho, à moradia, aos direitos e deveres, etc. Decolonizar o currículo significa colocar em pauta temáticas importantes, mas que só fazem sentido na práxis quando fomentam uma decolonização do ser, do saber e das práticas socioculturais bem como urgências de necessidades linguístico-culturais por parte dos discentes. Ademais, é preciso desestabilizar as ideias de centro-periferia, trazendo para o foco práticas de linguagem tidas como subalternas, periféricas, insurgentes e, a partir disso, poder compreender-se criticamente enquanto cidadão numa sociedade pautada pela lógica colonial, que é o caso do Brasil.

Considerações finais

Refletir sobre educação linguística, definitivamente, não é uma tarefa simples, em especial na situação de migração forçada, no âmbito latino-americano brasileiro. Pensar a relação entre educação e decolonialidade é primordial para tanto, posto que o Brasil, assim como várias outras nações, foi forjado dentro da lógica da modernidade/colonialidade em um sistema-mundo complexo clivado por questões étnico-raciais.

É nesse entorno, ainda, que se deve pensar o ensino de português como língua adicional para migrantes, no nosso caso os em deslocamento forçado, uma vez que sua existência também está pautada em lógicas coloniais a partir de uma matriz de poder. Consequentemente,

Acredito que promover uma educação linguística no que tange ao ensino de línguas e, sobretudo, à formação de professores implica traçar relações com a alteridade, que não reforcem espaços de subalternidade e sub-humanidades. Dessa ótica, torna-se decisivo ampliar a compreensão sobre a produção social histórica das desigualdades, entre as quais situo, de modo particular e enfático, as que afetam os direitos dos sujeitos, como o de estar e habitar sua língua e por ela ser povoado/habitado. Ademais, implica, consequentemente, não reproduzir a lógica da exclusão e da invisibilidade em nossas práticas cotidianas ao reforçar certas identidades e certas representações sobre as línguas, sujeitos e identidades. Pressupõe, ainda, desconstruir de dentro as práticas autoritárias que demarcam espaços de invisibilidade e violência, com relação à alteridade/subjetividade. Caso contrário, continuaremos reforçando a validade de negar as identidades diversas e complexas que se constituem na contemporaneidade. (BAPTISTA, 2017, p. 44).

Nesse âmbito, portanto, é que neste escrito desenvolvi pontos importantes de compreensão de uma educação linguística decolonial, pautados nas concepções de Argüello Parra (2015a; 2015b) bem como Baptista e López Gopar (2019) e Baptista (2019), mas com o foco voltado a migrantes em fluxo transnacional forçado no Brasil e levando em consideração os construtos de enfrentamento às colonialidades do saber, do ser, de práticas socioculturais e do currículo.

É importante questionar os discursos que são produzidos acerca do refugiado no Brasil, das migrações Sul-Sul, como é o caso do êxodo venezuelano pelo mundo, particularmente na América Latina, de forma geral, e no Brasil, especificamente. Além disso, é necessário refletir e entender as lógicas que compreendem essa população desde o ponto de vista da (de)colonialidade, uma vez que o Brasil está formado por essas premissas e, no caso de outras nações, como a Venezuela, na América Latina, também estão.

Uma educação linguística decolonial do português para esse grupo, já que o sistema-mundo colonial é forte e se impõe, é mais que necessária. Nisso, podem-se evitar construções ditas interculturais que mais bem estão filiadas a uma aculturação. Sendo assim, é tarefa primordial de uma educação linguística comprometida com a ética e a cidadania, com a pluriversalidade a migrantes em fluxo forçado, possibilitar a compreensão de si, dos outros, de seu *locus* enunciativo, de seu lugar social bem como das estruturas de dominação do ser, do saber e do existir.

Referências

- ACNUR. *Protegendo refugiados no Brasil e no mundo*. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. ONU. 2018.
- ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, 2018, p. 35-56.
- ARENDT, Hannah. *Nós, os Refugiados*. Tradução de Ricardo Santos. LusoSofia: Covinhã, 2013.
- ARGÜELLO PARRA, André. Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes. In: GÓMEZ ARLÉS, José (Org.). *Educación, sociedad e interculturalidad*: Diálogos desde la comprensión y acción educativa en américa latina. Bogotá: Ediciones USTA, 2015a.
- ARGÜELLO PARRA, Andrés. Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Revista Correo del Maestro*, v.19, n. 226, 2015b, p. 28-37.
- BALAGO, Rafael. Guerra na Síria completa 10 anos e destrói perspectivas de uma geração. *Folha de São Paulo*. Mundo, São Paulo, 13 mar. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/03/guerra-na-siria-completa-10-anos-e-destroi-perspectivas-de-uma-geracao.shtml> Acesso em: abril 2021.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. (De)Colonialidade da linguagem, locus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 26, n. 44, 2019, p. 001-163.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; LÓPEZ GOPAR, Mario. Educação Crítica, Decolonialidade e Educação Linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outra. *Letras & Letras*, v. 35, número especial, 2019, p. 1-27.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de) colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *Abelhache*, v. 1, n. 2, 2017, p. 28-47.

BRASIL. Resolução normativa nº 126, de 2 de março de 2017. Dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=03/03/2017&pagina=88>. Acesso em: maio 2021.

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

CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *Giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre, 2007.

FERRAZ, Daniel. Educação Linguística e transdisciplinariedade. In: PESSOA, Rosane; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavras, 2018.

G1. *Refugiados relatam casos de racismo, xenofobia e exploração no Brasil*, Fantástico, São Paulo, 29/11/2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/11/refugiados-relatam-casos-de-exploracao-no-trabalho-racismo-e-xenofobia-no-brasil.html>. Acesso em: abril de 2021.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MOREIRA, Julia Bertino. Pesquisando migrantes forçados e refugiados: reflexões sobre desafios metodológicos no campo de estudos. *Sociedade e Cultura*, v. 20, n. 2, 2017, p. 154-172.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales - Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

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

