

UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO DE PLAC: a perspectiva de um currículo decolonial

A new look at teaching PLAC: the perspective of a decolonial curriculum

Geraldo Antônio da Rosa¹
Manuela Damiani Poletti²
Simone Viapiana³

Resumo: O presente artigo objetiva refletir sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento a partir de pressupostos da decolonialidade e de que modo tal atitude pode ressignificar o ensino dessa língua em um momento de tantos movimentos migratórios. Entende-se que a língua é uma forma de poder e de inserção real na sociedade. O domínio de uma língua pode fazer com que o sujeito atue criticamente na comunidade na qual está imerso e se move. Quando se trata de uma língua adicional, ensinada como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados, tal fato ganha uma força ainda maior. O domínio dessa língua poderá garantir não apenas uma nova forma do sujeito atuar na sociedade, mas sim a possibilidade dele habitar, criar raízes em um novo lugar, atuando como um cidadão na essência que este termo evoca. Desse modo, urge repensar a Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento dentro de uma perspectiva que, de fato, acolha a pluralidade, movendo-se para longe de um ensino

¹ Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia (EST). Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: garosa6@ucs.br. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/4290166533847099>

² Mestra em Letras, Cultura e Regionalidade pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Universidade de Caxias do Sul (UCS)/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: mdpolett@ucs.br. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/6163914100802054>

³ Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: sviapian@ucs.br. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/9141768812529056>

que conceba as estruturas sociais e culturais como hegemônicas e de padrão eurocêntrico, a fim de romper com o que ainda possa existir de uma colonialidade do saber, do ser e do poder, conceitos esses propostos pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), no fim da década de 1990. O estudo destaca que a decolonialidade mostra-se como um ponto de partida promissor para uma forma de pensar mais crítica no plano do ensino, o que, em grande escala, pode implicar, satisfatoriamente, em processos mais concretos de aprendizagem.

Palavras-chave: Colonialidade do Saber; Migrantes e refugiados; Ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Abstract: This article aims to reflect on the teaching of Portuguese as a Welcoming Language from the point of view of decoloniality and how this attitude can give new meaning to the teaching of this language at a time of so many migratory movements. Language is a form of power and real insertion into society. Mastering a language can make the subject act critically in the community in which they are immersed and move. When it comes to an additional language, acquired as a welcoming language for immigrants and refugees, this is even more important. Mastering this language will guarantee not only a new way for the subject to act in society, but also the possibility for them to inhabit, to put down roots in a new place, acting as a citizen in the essence that this term evokes. In this way, there is an urgent need to rethink the Portuguese language as a Welcoming Language from a perspective that, in fact, welcomes plurality, moving away from teaching that conceives of social and cultural structures as hegemonic and Eurocentric in order to break away from what may still be a coloniality of knowledge, being and power, concepts proposed by the Modernity/Coloniality Group (M/C) at the end of the 1990's. The study highlights that decoloniality is

a promising starting point for a more critical way of thinking about teaching, which, on a large scale, can satisfactorily imply more significant learning processes.

Keywords: Coloniality of Knowledge; Migrants and refugees; Teaching Portuguese as a Welcoming Language (PLAc).

INTRODUÇÃO

Os recentes movimentos migratórios no Brasil, especialmente de países da América Central e do Sul e do sudoeste do continente africano, comprovam a aproximação e abertura das fronteiras a indivíduos que deixam sua terra de origem para buscarem melhores condições de vida. Além disso, há de se considerar outras questões que, numa perspectiva antropológica, se assentam nas práticas de mobilidades em determinados períodos por indivíduos com base na prática dos ancestrais. O Brasil passou a se configurar como destino exponencial para aqueles que, fugindo da miséria, da fome e das guerras, buscam por uma vida melhor para si e para suas famílias. Esse fato gera desdobramentos vários que vão muito além de um exercício restrito à diplomacia.

Acolher migrantes e refugiados é compreender-se como ente fundamental de um processo de acolhimento e de (re)construção de sujeitos plurais no que diz respeito a sua cor, raça, credo, língua e cultura. Não basta abrir caminho, é preciso que se supram necessidades e se garanta a esse indivíduo que se “move” as condições necessárias de constituir-se sujeito em um novo território. Esse processo demanda ações políticas bem pensadas e estruturadas, as

quais devem dar conta não apenas dos trâmites legais, mas de tudo aquilo que faz com que um indivíduo que se encontra desenraizado, longe de suas raízes e em condições de vulnerabilidade, possa, num processo de reconstrução identitária, conceber-se como um cidadão também brasileiro.

Um dos primeiros passos, o qual demanda uma especial atenção diante da complexidade dos processos, é a questão do idioma. Os migrantes e refugiados ao chegarem no país são informados da necessidade de comprovar que conseguem comunicar-se em Língua Portuguesa. Assim, para tornar-se cidadão brasileiro só será possível se houver domínio da língua oficial. Contudo, sabe-se que aprender uma língua nunca é um processo simples e de caráter puramente utilitário. Língua é ferramenta de comunicação, mas é, também, muito mais do que isso. A língua constitui identidade, manifesta cultura, constrói conhecimento e garante a inserção do sujeito à sociedade, fazendo com que possa atuar sobre e nessa sociedade de modo crítico e autônomo. Língua é instrumento de poder.

Assim sendo, o ensino de Língua Portuguesa a ser praticado nesse contexto deve ser aquele que concebe a língua a ser aprendida por quem chega como uma língua de acolhimento, denominada Português Língua de Acolhimento, PLAc. Tal perspectiva deve carregar em si uma concepção de ensino que valorize os aspectos identitários do aprendiz, levando em consideração sua cultura, língua, raça, etnia. Que a aprendizagem da língua possa ser compreendida como aspecto de suma relevância na constituição e inserção de um sujeito em um país plural tanto em seu aspecto cultural, mas também identitário. E é justamente dentro desse contexto que se entende a importância de

adotar-se uma perspectiva decolonial para o ensino de PLAc, que é a proposta central deste trabalho.

O presente artigo estrutura-se da seguinte forma: primeiramente, aborda o tema da Colonialidade do Saber, na perspectiva dos estudos desenvolvidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade (MC); em segundo lugar, apresenta uma breve exposição de dados referentes aos movimentos migratórios recentes no Brasil; em terceiro, traz alguns conceitos fundamentais sobre o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e, em quarto lugar, expõe uma proposta de ensino de PLAc numa perspectiva decolonial. Finalmente, nas conclusões, retoma as reflexões trazidas ao longo do texto, apontando suas limitações e possíveis desdobramentos.

1. A COLONIALIDADE DO SABER: NAS TRILHAS DE SUPERAÇÃO DA PERSPECTIVA EUROCÊNTRICA

Adotar uma perspectiva decolonial para o ensino de PLAc requer que se esclareça tal escolha. Falar de decolonialidade pressupõe definir, antes de mais nada, o que se entende por esse termo e, para tanto, faz-se necessário tratar da colonialidade.

Um dos maiores expoentes do tema, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) problematiza a questão da produção do conhecimento na América Latina, procurando explicitar o quanto esse conhecimento é ainda fortemente marcado pela hegemonia eurocêntrica. Conforme as palavras de Ferreira e Machado (2022, p. 71), as reflexões produzidas por Quijano, ao adotar como ponto de partida o processo de colonização,

nos levam a conceitos sobre o continente americano, em específico sobre a América do Sul, em que se elucidam processos de colonização que se caracterizaram não só pela retirada de bens materiais, mas também pela imposição cultural e pela negação da identidade – esta permeada por dogmas e verdades construídos sobre nós e não por nós.

Como ponto de partida para uma reflexão acerca da colonialidade, Quijano (2005, p.17), aponta o termo “colonialidade” como sendo “a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça”. Para o sociólogo, o processo europeu de colonização teve como um dos principais efeitos uma elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento que levou à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais entre europeus e não-europeus. O impacto de tal perspectiva fez com que fossem reforçadas, ainda mais, “as ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados”. (Quijano, 2005, p.18)

A colonialidade deixou (e ainda deixa) marcas profundas na maneira como as populações colonizadas percebem e valorizam o que por elas é produzido em forma de conhecimento e cultura. Compreender e **valorizar** o que se pensa e ao que se faz, demanda dos povos colonizados uma mudança de visão sobre si. É preciso que se rompa com essa colonialidade que se manifesta em paradigmas epistemológicos, em estruturas de poder e de construção de identidade(s).

De acordo com Ballestrin (2013), a colonialidade é um dos elementos-chave do padrão mundial de poder capitalista. A noção de diferença, da superioridade e da pureza de sangue da raça branca é um traço característico da modernidade. Nessa mesma linha, Dussel argumenta que a modernidade, assentada e iniciada nesses pilares,

justifica uma “práxis irracional da violência” (Dussel, 2000, p. 49). Desse modo, a decolonização surge como uma necessidade de refletir, romper e superar aquilo que por centenas de anos foi sendo reproduzido e tido como verdade absoluta.

A decolonização é, segundo Ballestrin (2013), um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado oriundos de um pós-colonialismo, envolvendo a colonialidade do ser, saber e poder. A partir desse despertar, os estudos decoloniais passam a lançar novos olhares e buscar novas lentes e perspectivas para analisar os velhos problemas latino-americanos.

Um dos expoentes dessa nova forma de olhar é o grupo “Modernidade/Colonialidade (MC)”. De acordo com Ballestrin (2013),

o grupo foi formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial” (...) Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo.

Como visto, a questão da colonialidade tornou-se, historicamente falando, um tema de estudo e de debate recente. O grupo de estudos passou a dedicar-se à elaboração de formas de superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. Um de seus pressupostos mais importantes é a noção de que a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. Além disso, como outro dado fundamental, a colonialidade, conforme afirma Mignolo (2003) é o lado obscuro e necessário da modernidade, sendo sua parte indissociavelmente constitutiva.

Especificamente sobre a colonialidade do saber, dimensão que se mostra mais afeita ao objetivo do presente artigo, Ferreira e Machado (2022, p.73), afirma que “[s]urgindo como derivação do conceito de colonialidade do poder, o conceito de colonialidade do saber remete à construção do conhecimento nas relações de poder.” Segundo os autores, tal fato decorre de que,

o colonizado, pelo viés de submissão, precisa de regras que o coloquem em nível adequado de convivência, de cultura e de saber do colonizador, cujo uso de leis e de disciplina se faz instrumento para a sua redenção à ocidentalização europeia (Ferreira e Machado, 2022, p.72).

É por meio dessa hegemonia epistemológica, de perfil eurocêntrico que denota uma colonização cultural, que se insere a colonialidade do saber, sempre ligada à colonialidade do poder numa perspectiva da colonização do ser.

Foi a partir do chamado “Giro Decolonial”, termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005, e significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade, que se percebe um mover no sentido de descobrir e revalorizar aquilo que é produzido pelos povos colonizados. E mais: que se move a fim de superar as dicotomias que fundam abismos culturais e sociais, tais como nós/eles, os de dentro/ os de fora, o deles/ o nosso. É dentro dessa perspectiva decolonial do saber que o presente artigo visa fazer uma análise, reflexão (e quem sabe uma proposição) para a elaboração de um currículo para o ensino de PLAC, considerando sua fundamental importância nesse processo de reconhecer-se como um sujeito migrante ou refugiado vivendo em uma nova terra.

2. OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS RECENTES NO BRASIL: EM BUSCA DE UM MELHOR PORVIR

Vivemos em tempos de transformações, de facilidades de locomoção e de busca por melhores condições de vida.

O ano de 2023 contabilizou 36,4 milhões de refugiados; 62,5 milhões de deslocados internos; 6,1 milhões de solicitantes de asilo; e 5,3 milhões de pessoas necessitadas de proteção internacional. Segundo dados referentes ao primeiro semestre de 2023, os motivos para isso foram: perseguição, conflitos, violência, violações aos direitos humanos ou acontecimentos que perturbaram gravemente a ordem pública (Agência da ONU para Refugiados — ACNUR, 2023). Em seus relatórios, o ACNUR acredita que, neste ano de 2024, o deslocamento de migrantes e refugiados superará a cifra de 120 milhões de pessoas (ACNUR, 2022; 2023).

Destaca-se, aqui, a diferença entre os termos *imigrantes*, *migrante* e *refugiados*, que muitas vezes pode gerar certa incongruência. O termo *imigrante* refere-se à “pessoa que entrou e permaneceu”, enquanto *migrante* é o “sujeito de direitos, não o definindo a partir de se este ‘sai’ ou ‘entra’ de determinado território nacional (i ou emigração) ou mesmo se permanece nele”. Segundo a Lei de Migração instituída em 2017, o termo *migrante* indica um sujeito de direito, que pode ou não ser natural do país, já que a lei trata tanto da situação de brasileiros no exterior, como de migrantes internacionais residentes no Brasil. Dessa forma, os *migrantes* são pessoas que se deslocam de seus países por **opção** e, na maioria das vezes, em busca de melhores condições de vida.

Já o termo *refugiado*, conforme o Museu da Imigração do Estado de São Paulo refere-se à pessoa que se encontra fora do seu próprio território nacional, por “fundados temores de perseguição devido à sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política”. Em outras palavras, o termo *refugiado* se refere a uma posição de caráter internacional com proteção requerida pela situação que gerou o descolamento. Segundo Silva *et al.* (2021, p. 5) “refugiados são pessoas que deixaram seus países de origem em virtude de conflitos armados, de violações de direitos humanos e de outras situações de violência, buscando a proteção em outro Estado”.

Ainda sobre os números do contexto migratório brasileiro, em 2023, segundo dados divulgados pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2023), foram emitidos 18.461 vistos para a entrada no Brasil, considerado o número mais alto da série histórica brasileira. No que concerne ao deslocamento no país, nesse mesmo ano, os números, por ordem de representatividade, foram: a) 266.575 argentinos movimentaram-se pelas fronteiras brasileiras; b) 11.277 venezuelanos obtiveram o registro de residência no Brasil; e c) 2.538 venezuelanos solicitaram reconhecimento de condição de refugiados. Ainda segundo dados publicados por esse mesmo órgão, as principais nacionalidades que obtiveram naturalização brasileira foram haitiana e cubana. Outro dado relevante apontado no informativo foi a geração de vagas no Brasil para migrantes, destacando que a região sul gerou 3.400 vagas, número que supera a soma das demais regiões (OBMigra, 2023).

Dessa forma, faz-se necessário pensar como essa população de migrantes e refugiados originários de realidades sociais, políticas e

linguístico-comunicativas tão diferentes das nossas possam atuar como cidadãos.

3. O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC): POSSÍVEL E IMPRESCINDÍVEL FERRAMENTA EMANCIPATÓRIA

Ao chegar a um novo país, os migrantes e refugiados se deparam com vários enfrentamentos sociais, psicológicos, culturais e linguísticos. Acreditamos que a barreira linguística é a que mais interfere em todo o processo, pois com ela enfrentam-se dificuldades na comunicação em diversos âmbitos: para conseguir moradia e trabalho, para compreender os aspectos culturais, para conviver com o outro etc. Oliveira (2017, p. 132) reforça que as barreiras linguísticas “impedem que centenas de imigrantes tenham acesso a serviços públicos básicos como saúde e educação”.

Devido a isso, o acolhimento a esse público em todas as instâncias faz parte de uma visão humanitária, e a aprendizagem do português possibilitará a inserção desses indivíduos na comunidade do país que o acolheu, além de possibilitar a permanência deles aqui.

É importante observar que muitos desses migrantes e refugiados aprendem o português informalmente. Sem escolaridade, a aprendizagem da língua oral ocorre porque eles estão em contato com falantes de português e falá-la é primordial para poder sobreviver no país e integrar-se na comunidade. É essa necessidade que faz com que utilizemos a abordagem de ensino do português como língua de acolhimento, pois a forma de ensinar e aprender supera a dimensão de ensino de português como segunda língua e como língua estrangeira.

Cabe, aqui, uma breve explicitação dos termos *segunda língua* e *língua estrangeira*. O ensino de português como língua estrangeira é

aquele que acontece em uma situação de não imersão, como os indivíduos argentinos que aprendem o português no seu país. Já o ensino de português como segunda língua diz respeito àquele que acontece em um contexto de imersão, ou seja, em algum país cuja língua oficial seja o português. Por sua vez, a língua de acolhimento, mais do que ser a oficial do país que recebe e acolhe essas pessoas, é aquela que eles a aprendizagem também se faz pela necessidade de sobreviver e permanecer no país de acolhida. Por isso, o português como língua de acolhimento, vai além da aprendizagem de segunda língua, pois, como bem aponta Grosso (2010), a língua de acolhimento é orientada para a ação e “tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional” (Grosso, 2010, p. 71).

É importante ressaltar que o termo PLAc, usado no Brasil, vem da experiência de ensino de português em Portugal. Portugal possui o programa Portugal Acolhe e a partir dele surgem as publicações e estudos sobre o ensino de português, referendadas por Grosso (2010). Segundo expõe Anunciação (2017), a denominação para língua de acolhimento advindo do contexto europeu pode representar algumas nuances conflituosas, pois o Brasil possui aspectos e características próprias e diferentes do de Portugal. No Brasil, infelizmente as políticas públicas e linguísticas para migrantes são escassas, para não dizer inexistentes. O que regulamenta, no Brasil, a permanência dos imigrantes e a necessidade de aprendizagem de português é a Portaria Interministerial 623 de novembro de 2020, que dispõe sobre os procedimentos de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da

nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira.

No capítulo 1 da presente portaria, encontramos os procedimentos para o requerimento de naturalização. Uma das especificações ali mencionadas é, justamente, a necessidade de o requerente comprovar a capacidade de se comunicar em língua portuguesa. Na alínea d do Capítulo 1, a portaria exige um certificado de conclusão, com aproveitamento satisfatório, de curso de língua portuguesa direcionado a imigrantes realizado em instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação.

O que reforça a necessidade de um olhar mais aprofundado e metuculoso na elaboração de currículos de cursos destinados aos migrantes e refugiados, pois é necessário pensar a aprendizagem e o ensino da língua desde a perspectiva de uma educação pluricultural. Além disso, que a língua possa ser pensada em seu uso, visando o saber fazer e o agir na língua.

Para pensar um currículo de curso para PLAc, podemos partir do contexto dos aprendizes tendo como ponto de partida a história e a cultura deles e de seus respectivos países. De acordo com Campano (2007), é importante inserir nos currículos a exploração e materialização das vivências dos aprendizes em sala de aula. Nesse sentido, Campano faz uma provocação,

O que significaria desenvolver currículos que reconheçam as identidades sociais únicas de nossos alunos, não como problemas, mas como fontes profundas de conhecimento que poderiam nos ajudar a iluminar aspectos de nosso mundo compartilhado e informar as maneiras pelas quais

conceituamos nossas pedagogias? (Campano, 2007, p.16, tradução nossa⁴).

Corroborando Campano, em um currículo de um curso de PLAc a utilização dos recursos culturais dos aprendizes para realizarem plenamente seu potencial acadêmico é importante que estejam explicitados para que o fazer pedagógico não se centre em apenas uma fonte de saber e de poder.

4. UMA PROPOSTA DE ENSINO DO PLAC NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Para pensar o planejamento de um currículo de ensino de línguas, em especial o de PLAc, os conceitos de educação e de homem são fundamentais para a sua construção. Pensar a educação como um fator fundamental para promover a convivência entre as culturas e assegurar a equidade entre os indivíduos.

a partir da concepção do homem como um sujeito conhecedor, constituído por uma relação de alteridade na e pela linguagem e, como tal, transformador da sociedade em que se insere desde o âmbito local até o global. A ideia de sujeito conhecedor apoia-se no que Morin (2000) tem a dizer sobre homem:

O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição (Morin, 2000, p. 52).

⁴ Do original: "What would it mean to develop curricula that acknowledge our student's unique social identities, not as problems, but rather as profound sources of knowledge that could help us illuminate aspects of our hared world and inform the ways in which we conceptualize our pedagogies." (Campano, 2007, p.16).

Por meio dessa definição, entende-se a inserção do homem em um meio que lhe permita interação e crescimento como o fator que o torna, ao mesmo tempo, fornecedor e consumidor do insumo cultural, ressaltando que a linguagem é uma das grandes responsáveis pelo salto qualitativo do homem na sociedade.

A alteridade fornecida pela linguagem estabelece as relações de oposição do *eu* e do *outro* da seguinte forma: um é o que o outro não é. Então, colocar a linguagem em ação, por meio da fala, é lançar mão de um enunciado que só poderá existir determinando algumas possibilidades de resposta em detrimento de outras. A alteridade se manifesta nas relações dos indivíduos pertencentes à sociedade, entendida neste estudo como o contexto globalizado em que as relações intersubjetivas, ou seja, as interlocuções se constituem e se efetivam. Ao entender que o sujeito conhecedor aprende por meio da linguagem, entendida como um produto social que permite a mediação entre o sujeito e o objeto, busca-se nos estudos de Vigotsky (2008), a afirmação que o conhecimento é construído por meio da interação com o meio no qual o sujeito vive. Entendemos que essa interação, no caso específico de PLAc é potencializada pela necessidade de conseguir se comunicar e de poder conviver em sociedade.

Essa interação pode acontecer com outras pessoas, com o material didático, com o discurso escrito, com o discurso oral, entre outros. Vigotsky postula que é por meio da interação que o aprendiz desenvolve as habilidades e, desenvolvendo-as, torna-se competente. Para isso, é importante que os programas considerem a realidade e reconheçam o aprendiz como sujeito atuante na comunidade em que está inserido, mediado pela língua e pela cultura. A relação existente

entre língua e cultura e a compreensão dessa relação como instância primordial para o desenvolvimento de um processo intercultural de aprendizagem significa dizer que as experiências de trabalho com a língua serão pautadas nas ações relacionadas aos eventos e contextos reais da vivência dos aprendizes.

Normalmente os grupos de aprendizes de PLAc são constituídos por diversas culturas, crenças religiosas e vivências. Com base nisso, é crucial que o currículo adote a valorização das diferenças em vez de impor uma forma, um modo de pensar e observar a vida. Em outras palavras, não se trata de homogeneizar as identidades, mas sim valorizá-las e, a partir dessas diferenças, criar e pensar uma nova maneira de estar presente em um novo ambiente.

Tanto a elaboração do currículo como as aulas possuem um papel fundamental no processo de autoidentificação. De acordo com Hall (2006), a identidade não é fixa, essencial, permanente, e sim fluida. Na pós-modernidade, ela se tornou “uma celebração móvel, transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p. 13).

O espaço da sala de aula é um importante lócus de construção identitária, uma vez que nela coexistem pessoas de diferentes origens, orientação política e sexual, crenças religiosas, culturas, raças, línguas e etnias. Ao se considerar uma sala de aula que acolha migrantes e refugiados, toda essa diversidade ganha uma relevância ainda maior, pois a sala de aula assim estará constituída e será nessas relações que os alunos e professor se constituirão, ampliarão e construirão o conhecimento.

Cada indivíduo que ali está aprendendo a língua do país que o acolheu é um indivíduo de identidade única que se encontra em um processo de aprendizagem de uma língua que possibilitará a resignificação e autoidentificação, bem como sua inserção como sujeito atuante neste novo espaço em que se encontra.

Ciente do aspecto fundamental que o acesso à Língua Portuguesa assume na construção dessa nova identidade e tendo presente a importância do respeito a tudo aquilo que integra a identidade desse sujeito migrante e refugiado, adotar uma perspectiva decolonial para o ensino do PLAc se torna algo urgente. De acordo com De Queiroz *et. al* (2022, p.130),

conectar as aulas de LP ao debate decolonial é uma forma de considerar que o espaço-tempo de aprendizagens e de construção identitária passa pela compreensão dos fundamentos epistemológicos da sociedade moderna e pelo reconhecimento da existência de outras epistemes, não coloniais. Com os Estudos Culturais, aprendemos que as identidades são plurais, móveis, intercambiáveis, mas, a partir dos estudos decoloniais, compreendemos que as relações desiguais de poder forjam identidades subalternizadas, baseadas nas noções de raça, nacionalidade, gênero, classe. Nesse sentido, a perspectiva decolonial é uma forma de compreender e atuar no mundo, caracterizando-se como opção teórica, epistêmica e política na busca de (re)pensar a colonialidade.

Construir um currículo de PLAc é mais que dominar uma cultura, mas sim estar inserido socialmente nela, o que comporta muito mais do que somente o trabalho e domínio das formas linguísticas e de curiosidades da língua e cultura alvo. O currículo deve estar conectado com a realidade e a sociedade na qual o aprendiz está inserido, pois é nele que o professor embasará o seu fazer pedagógico. Organizar um currículo de ensino de PLAc numa perspectiva decolonial é também

não separar o ensino de língua e cultura, a cultura não se encontra nem antes, nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas sim, no mesmo lugar. Também pensar um currículo decolonial é identificar a existência de conhecimentos não-hegemônicos fomentando um pensamento autônomo através do respeito às diferenças. É também trabalhar com os professores a visão decolonial, pois de nada adianta ter um currículo embasado nessa visão se os docentes não compartilham dessa forma de ver e estar no mundo.

CONCLUSÃO

Assim como mencionado em linhas anteriores, o objetivo deste estudo é iniciar algumas reflexões sobre a elaboração de um currículo de ensino de PLAc pautado nos conceitos de decolonialidade. O que apresentamos aqui foi apenas uma parte do todo, mas acreditamos que as discussões e os desdobramentos desta reflexão possam servir para gerar estudos mais aprofundados, dado que, no âmbito de ensino de PLAc, não encontramos muitas reflexões e estudos.

A necessidade da criação de cursos de PLAc e por consequência seus currículos nos leva a pensar o ensino de uma forma mais intercultural e mais abrangente. Adotar uma perspectiva decolonial relaciona-se ao fato de reconhecer e validar saberes não-hegemônicos, que garantam o acesso e promoção de outras versões da história da modernidade. É dar voz e vez a pessoas e grupos que por muito tempo estiveram à margem do conhecimento historicamente reconhecido. Propor um estudo decolonial do PLAc é promover que diferentes, válidas e fundamentais epistemologias ocupem o lugar que lhes é devido.

É de extrema importância no cenário geopolítico em que se vive que seja debatido, articulado e pensado um currículo voltado à língua e a cultura em interação de modo a garantir a inclusão e a solidificação dos direitos do outro. Esperamos que esse estudo abra novas discussões e que o ensino e aprendizagem de PLAC possa acolher e prospectar uma verdadeira inserção na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Informe semestral de tendências 2022**. Copenhagen, Dinamarca, Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/informe-semesteral-de-tendencias-2022>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Informe semestral de tendência 2023**. Copenhagen, Dinamarca, Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.acnur.org/sites/default/files/2023-12/14075.pdf>. Acesso em: 20 jul 2024

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.

CAMPANO, G. **Inmigrant Students and Literacy: Reading, Writing and Remembering**. Nova York: Teachers College Press, 2007

DE QUEIROZ, A. S.; DOS SANTOS, E. C.; DE OLIVEIRA, K. C. N.; DE SOUSA, M. A.; VIEIRA, V. G. B. Ensino de língua portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 127–141, 2019. DOI: 10.21680/1517-7874.2018v20n2ID15500. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/15500>. Acesso em: 22 jul. 2022.

DUSSEL, Enrique (2000). "Europa, modernidad y eurocentrismo", em LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso. FERREIRA, Dina Maria Martins; MACHADO, Lucineudo Irineu. Colonialidade do Saber. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022

FRIEDRICH, Tatyana Scheila; BERTOLDO, Jaqueline. Entre pedagogias e Saberes "outros". **Revista Teias** v. 23 • n. 69 • abr./jun. 2022 • Migração e refúgio: desafios educativos entre desigualdades e diferenças. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/2722/showToc>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GROSSO, Maria José dos. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizonte de Linguística Aplicada**. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) UNB Brasília, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 6 out. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003. MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, Gilvan Müller, SILVA, Julia Izabelle. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, 2017

SILVA, Gustavo Junger *et al.* **Refúgio em Números**. 6. ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em:

https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios_conjunturais/2020/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros_6%C2%AA_edi%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 4 out. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro de 2005. (p. 227-278)

Esta publicação deverá ser citada da seguinte forma:

ROSA, G. A.; POLETTI, M. D.; VIAPIANA, S. Um Novo Olhar Sobre o Ensino de PLAC: a perspectiva de um currículo decolonial. **Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre/MG, ano 9, nº 22, jul-dez/2024, p. 257-277.