



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**FATIMA APARECIDA FELIPE DA CRUZ**

**TRILINGUAJANDO VIDAS: ser, estar e sentir no Ensino de Línguas  
Estrangeira e Materna para Falar-Sendo**

TRILINGUAJANDO VIDAS: ser, estar e sentir no Ensino de Línguas  
Estrangeira e Materna para Falar-Sendo  
Fátima Aparecida Felipe da Cruz

**Campo Grande/MS  
2023**

FATIMA APARECIDA FELIPE DA CRUZ

**TRILINGUAJANDO VIDAS: ser, estar e sentir no Ensino de Línguas  
Estrangeira e Materna para Falar-Sendo**

TRILINGUAJANDO VIDAS: ser, estar e sentir no Ensino de Línguas  
Estrangeira e Materna para Falar-Sendo

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC –, área de concentração Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

**Campo Grande/MS  
2023**



Para o Prof. Dr. Marcos Bessa (presente)

## Agradecimentos

É chegada a hora... De agradecer... agradecer... agradecer...

Por isso, neste primeiro momento é a ELE – a **DEUS** – que devo todo e qualquer agradecimento. Sei que foi ELE quem me concedeu a vida e possibilitou-me viver mais este momento glorioso.

À minha mãe, pelo incansável estímulo aos meus estudos.

Ao meu orientador Marcos Antônio Bessa-Oliveira, por acreditar em meu trabalho e nunca desistir de mim, por me ensinar o caminho correto de *aprender a (des)aprender, a (re)aprender de outra maneira*, de plantar conhecimento e colher ensino aprendizagem.

À Professora Doutora Andréa Natália, pelo início dessa trajetória de mestrado;

À Professora Doutora Roseli Áurea, por todo percurso do propósito, sua amizade, seu acolhimento, sua atenção, sua compreensão e principalmente suas orações que me colocavam em pé.

Ao meu esposo Lucas que, de um lugar horrendo vibrou, torceu e acreditou em mim;

Ao meu amigo e confidente Juliano Ribeiro, por tantas vezes ter me dado seu ombro amigo, pelos conselhos, abraços e por sempre insistir na frase: “*Fatima! vai dar tudo certo, não desista*”;

A uma pessoa que tive a honra em conhecer. Seus conselhos foram primordiais para que eu conseguisse encerrar esta jornada com muita excelência: minha querida amiga Eleida Adamiski, por quem eu tenho total admiração e carinho;

Aos colegas de turma do PROFEDUC, pela amizade e parceria;

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação/PROFEDUC, pela dedicação e profissionalismo;

Aos professores membros da banca de defesa, por terem aceitado o convite e pela grandiosa contribuição;

*E vivemos desde sempre no entrelugar  
um lugar da busca pela afirmação e da desafirmação: um lugar da contradição  
literal do que é ser brasileiro, ou do é ter um corpo latino-americano-brasileiro [...] Um  
corpo que ocupa o entre como o seu lugar!  
(Marcos Antônio Bessa-Oliveira, 2019, p.101).*

## Resumo

Esta dissertação teve como objetivo geral repensar, por meio das *Pedagogias da diversidade*, na direção de (des)construir conceitos com o pensamento (des)colonial, o ensino de línguas estrangeira e materna para trabalhar o trilinguajamento entre a língua inglesa, a língua portuguesa e as línguas indígenas para os indígenas e a língua inglesa, língua portuguesa e LIBRAS para os surdos e assim, no (re)trabalhar as línguas no contexto escolar pesquisado. Como objetivo específico, a pesquisa quer ressignificar o ensino de língua inglesa, a língua portuguesa, a língua indígena e a Libras no respeito à constutividade do ser. Esta pesquisa intenta trazer como contribuição ao dia a dia laboral do docente um glossário que tem como foco o entrelaçar das línguas, foco da temática aqui desenvolvida, a fim de que o currículo escolar, que assegura a possibilidade do uso da língua por seus diferentes falantes, encontre respaldo, não só nas leis, mas mais efetivamente por meio desse glossário. Como metodologia, o estudo pautou-se em uma pesquisa contra método moderno crítico biogeográfica fronteira, tendo como instrumento de coleta de dados conversas dirigidas, bem como visitas na aldeia indígena, no intento de se compreender a realidade dos participantes e como as *pedagogias da diversidade* podem contribuir para o ser, estar e sentir do educando no ensino das línguas, no contexto escolar. Como arcabouço teórico, as ideias apresentadas e discutidas pautaram-se nas contribuições de textos embasadas em: “Bilinguajando o amor” pensando entre línguas” de Walter Mignolo (2003; 2008; 2014; 2020); o “Entrelaçar das línguas”, de Gloria Anzaldúa (2012); as “*Pedagogias da diversidade*”, de Marcos Bessa-Oliveira (2019); a “interculturalidade” discutida por Catherine Walsh (2007), bem como a “Estrutura da Língua Brasileira de Sinais”, de Ronice Quadros (1997). Espera-se, pois, que professores e alunos, sujeitos engajados no espaço escolar, possam ter, por meio deste glossário, algum material didático como auxílio à adequação de professores e alunos sob a perspectiva do trilinguajamento no ambiente escolar, com a valorização das línguas dos sujeitos presentes em sala de aula, os quais devem ser entendidos e percebidos em suas singularidades, como sujeitos de identidades culturais diversas.

**Palavras-chave:** Trilinguajamento; Pedagogias da diversidade; Descolonialidade; Educação.

## **Abstract**

This dissertation had the general objective of rethinking, through Pedagogies of diversity, in the direction of (de)constructing concepts with (de)colonial thinking, the teaching of foreign and mother tongues to work on trilingualism between the English language and the Portuguese language and indigenous languages for indigenous people and the English language, Portuguese language and LIBRAS for the deaf and thus, in (re)working languages in the researched school context. As a specific objective, the research wants to give a new meaning to the teaching of English, Portuguese, indigenous languages and Libras with respect for the constitution of being. This research intends to bring as a contribution to the teacher's day-to-day work a glossary that focuses on the intertwining of languages, the focus of the theme developed here, so that the school curriculum, which ensures the possibility of using the language by its different speakers, find support, not only in the laws, but more effectively through this glossary. As a methodology, the study was based on research against the modern critical biogeographical border method, using as a data collection instrument directed conversations, as well as visits to the indigenous village, in the attempt to understand the reality of the participants and how the pedagogies of diversity they can contribute to the being, being and feeling of the student in language teaching, in the school context. As a theoretical framework, the ideas presented and discussed were based on the contributions of texts based on: "Bilingualizing love" thinking between languages" by Walter D. Mignolo (2003; 2008; 2014; 2020); the "Intertwining of languages", by Gloria Anzaldúa (2012); the "Pedagogies of diversity", by Marcos Bessa-Oliveira (2019); "interculturality" discussed by Catherine Walsh (2007), as well as the "Structure of Brazilian Sign Language", by Ronice Quadros (1997). It is expected, therefore, that teachers and students, subjects engaged in the school space, can have, through this glossary, some teaching material to help adapt teachers and students from the perspective of trilingualism in the school environment, with the appreciation of languages of the subjects present in the classroom, who must be understood and perceived in their singularities, as subjects of different cultural identities.

**Key Word:** Trilingualism; Diversity pedagogies; Decoloniality; Education.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO – O ENSINO DE LÍNGUAS: um entrelaçamento de vidas ....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 – TRILINGUAJANDO VIDAS: ser, estar e sentir no Ensino de Línguas Estrangeira e Materna para Falar-Sendo .....</b>	<b>22</b>
1.1. Língua como forma de vida e não como forma de trabalho.....	27
1.2. Língua: continuidade do ser em sua constutividade e como meio de expressão corporal do lócus em que se fala.....	40
1.3. Corpos-Trilinguajando vidas: lugar epistêmico e disciplinar de conhecimento, de formas de relações de existir e de co-existir .....	48
<b>CAPÍTULO 2 – SER, ESTAR E SENTIR NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRA E MATERNA PARA FALAR-SENDO .....</b>	<b>61</b>
Prenuncio: A Educação Transforma?!.....	61
2.1. As questões de língua e de hegemonia .....	61
2.2. A língua na perspectiva da interculturalidade como diferença .....	72
2.3. O papel do ensino de língua no aprender a desaprender para reaprender e falar-sendo .....	84
<b>CAPÍTULO 3 – TRILINGUAJANDO VIDAS NA PERSPECTIVA DAS PEDAGOGIAS DA DIVERSALIDADE.....</b>	<b>99</b>
3.1. O lócus da diferença .....	99
3.2. Diversidade Linguística como Registro de Civilizações e de Vivências para Ensinar Línguas .....	99
3.3. Bilinguajando o amor: a língua de Sinais .....	109
3.3.1. Um Leque de Vivências: movimento característico dos informantes .....	111
3.4. Trilinguajando Vidas: um novo caminhar nas sendas das Pedagogias da Diversalidade .....	111
3.5. Análise e discussão dos dados: o Eu com o Outro/a.....	120
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – Uma parada para reestruturar o ensino de línguas: a possibilidade do viver entre línguas.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE I – Proposta de Intervenção Linguística para a Prática Docente em prol da Educação dos Discentes .....</b>	<b>143</b>
<b>GLOSSÁRIO – TRILINGUAJANDO VIDAS.....</b>	<b>148</b>

## **INTRODUÇÃO – O ENSINO DE LÍNGUAS: um entrelaçamento de vidas**

“Aprender a desaprender a reaprender de outra maneira é o que a filosofia de Amawtay Wasi nos ensinou” (MIGNOLO, 2014, p.7).

Falar sobre a descolonialidade não é fácil. Precisamos ao mesmo tempo olhar para a história vendo a construção do eu, de nós e do outro, no passado, no presente e no futuro. Tinha que começar por algum lugar, então decidi começar no eu. Não poderia iniciar este trabalho sem mencionar que escrever sobre mim, rememorar fatos do meu passado, não foi muito fácil, pois é um exercício de olhar para si mesma, de se ver, de se descobrir. Logo, um exercício de *si-rever*.

Nesta ação, começo elencando situações e acontecimentos que foram essenciais para a construção desta pesquisa no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) do qual tenho a honra de escrever e poder contribuir para uma reflexão sobre, ou quiçá, um agir em prol das questões que serão abordadas neste trabalho.

Estudar línguas sempre foi para mim sinônimo de fineza, no sentido de ser alguém, de pertencer a um espaço e de conhecer diferentes culturas, possibilitando assim novas conexões e novos aprendizados. Ainda no Ensino Médio admirava meus professores de língua inglesa com uma postura intelectual. Apreciava-os pela didática de me fazer entender a estrutura da língua e sua importância no mundo globalizado em que estávamos vivendo.

Sempre admirei essa língua! Posso dizer que meus professores me despertaram para o mundo de enobrecer a língua. E surgiu dessa forma a preocupação com meu jeito de falar, de vestir, do que escutar, do que me alimentar, o sotaque do português misturado com o inglês, possibilidades de viajar e desbravar o mundo. E naquele momento gostava de ouvir músicas em inglês, escrevia tudo em inglês, enfim, a verdade é que passei um bom tempo me sentindo meio norte-americana.

Destaco aqui o sonho de muitos brasileiros, dentre esses pontuamos professores e alunos de língua inglesa que, na maioria das vezes sem ter morado em outros países, demonstram uma atitude de exaltação ao estrangeiro e de menosprezo pelo seu próprio país, sua língua e cultura. Atualmente os jovens só se sentem importantes se tiverem um conhecimento da cultura e da língua inglesa, como se a língua inglesa fosse um quesito básico para um sucesso no futuro. O universo juvenil é quase todo cercado pela língua inglesa por se tratar de uma língua franca.<sup>1</sup>

Muitas escolas particulares de língua inglesa, ancorando-se nesse pensamento, vendem o seu produto e amarram a criança por anos dentro de um curso de inglês em que não vão aprender abrindo possibilidades para os bloqueios da língua, aproveitando do sonho que é vendido, muitas vezes por eles mesmos, para fins capitalistas.

Levando em consideração minha paixão por esta língua, a minha visão naquele momento era que estudar a língua inglesa era de suma importância para uma carreira profissional e pessoal. Assim, quando estava com 18 anos, queria ingressar como comandante de bordo, ou seja, aeromoça. Realizei todas as etapas de prova, mas quando cheguei à prova de língua inglesa, reprovei. Fiquei desolada, sem perspectivas, pensando que realmente meu futuro tinha acabado.

Mais adiante, para não perder o “inglês” que tinha adquirido durante anos de treinamentos, resolvi ingressar no curso de Licenciatura em Letras na Universidade Paranaense – UNIPAR, onde tive a oportunidade de estudar com excelentes professores. E naquele momento se adequava ao meu interesse de

---

<sup>1</sup> Não é segredo para ninguém, ou ao menos não deveria ser, que o planeta gira em torno da língua inglesa como condição de sobrevivência. Nas famílias que querem hoje que os filhos tenham educação em escolas, no mínimo bilíngue; nas escolas que querem ofertar ensinamentos em outras línguas para, cada vez mais, angariar alunos que buscam o estrelato nos *outdoors*, mostrando os antebraços com os nomes das universidades mais importantes do país; o mercado de trabalho, que cada vez mais associa educação linguística – registra-se que não é falar ou escrever bem o português, mas dominar as línguas dominantes (inglês, francês, alemão, italiano e, hoje, menos um pouco, o espanhol) – aos empregos que oferecem melhores salários, mas que nem sempre têm como princípio a convivência entre os diferentes. Nesta toada, o papel da educação (em línguas ou não) foi sendo desmontado de instrutora para uma educação que deforma o indivíduo para o trabalho, tornando-o competitivo até consigo próprio, ao invés de instruí-lo para a vida em sociedade. De modo análogo, ainda que em proporção menor, vemos também em emergência um número de jovens que, porque a língua portuguesa está desvinculada de seus “corpos”, não veem sentido em ter que aprender línguas estrangeiras se sequer dominam as suas línguas maternas.

estudar ainda mais e de estar em contato com a língua inglesa. Paralelamente iniciei também um curso de inglês em que percebi a fragilidade das escolas de línguas focadas na parte da cultura e na gramática e não ensinando a língua de fato como é falada. Não explorando o conhecimento prévio que tinha e o que me despertava a língua.

E nesse percurso histórico-linguístico cheguei ao Mato Grosso do Sul, especificamente na cidade de Maracaju, para então assumir meu concurso de professora de língua inglesa em que acabara de passar. Trazia em minha bolsa um conhecimento teorizado e maçante transmitido por uma *Mercadoria Acadêmica*, ressaltada por Walter Mignolo, no livro *Histórias locais/projetos globais*, onde explica tratar-se de “[...] uma mercadoria acadêmica da mesma forma que as teorias pós-modernas estão sendo mercantilizadas” (MIGNOLO, 2003, p. 146).

Pensar descolonialmente a língua requer, portanto, uma atenção às contribuições e às implicações das histórias locais, das histórias negadas, marginalizadas e subalternizadas de quem fala, aprende e apreende línguas conhecendo a história de fato, com um olhar crítico ao passado, (re)pensando os comportamentos humanos no presente e fazendo com que melhorem as questões discutidas da descolonialidade no futuro, para que novos autores possam surgir.

Este ponto, de certo modo, evidencia a justificativa maior desta pesquisa. Especialmente, considerando o tratamento de línguas que, em um contexto como o ocidental, vinculada ao sistema econômico capitalista como único princípio de vida considera o aprendizado de determinadas línguas (os oficiais originários do latim, como diria Walter Mignolo – *primeiro inglês, francês e espanhol, mas também o alemão, italiano e até o português de Portugal*) – exclusivamente como benefícios aos outros humanos. Ora, pois, é preciso lembrar que, sempre, para a sustentação da obrigação de aprender determinada língua, em que falar garante emprego, por exemplo, várias outras estão sendo desconsideradas como línguas oficiais para sistemas dominantes.

Esta e outras questões, não somente acerca da língua, mais precisamente acerca dessa, se colocam por meio de estratégias que homogeneízam seres, sentir e saberes para que as pessoas pensem sendo

iguais e/ou semelhantes. Isto, por sua vez, está ancorado em projetos que hierarquizam, por meio de estratégias de dominação (social, cultural, política e econômica) que, hegemônicas, controlam todas as diferenças de ser, saber e sentir em relação ao ser igual e/ou semelhante. Quer dizer, todas as diferentes línguas, por exemplo, são comparadas às línguas hegemônicas descendentes do latim por imposições dos projetos europeu (século XVI) e estadunidense (século XX), que controlam por meio de expansões imperiais e econômicas, além de culturais, políticas e religiosas.<sup>2</sup> E, para isso, *aprender a desaprender a reaprender de outra maneira* (MIGNOLO, 2014) para desenvolver o pensar e ser, estar e sentir para fazer-sendo, portanto, descolonialmente das epistemologias hegemônicas e aprender a reaprender uma epistemologia *outra* de construção de conhecimento, saberes e pensamento por meio da língua e de suas *exterioridades*. O que significa “pensar a partir da posição subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erege [*sic*] um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (MIGNOLO, 2008, p. 304).

E a partir dessa perspectiva, *outra de entendimento para com a língua e com meu nome inscrito no inferno*, passei a pensar em descolonizar, ou seja, tinha que começar de algum lugar (EU). Então comecei por mim, pelo meu corpo, pela minha língua e formação, que são extremamente valorizados em detrimento da desvalorização de outros/outras. Isso porque havia em mim questões hegemônicas e colonializadas que, sem perceber, estavam *im(ex)plícitas* em mim.

Debruçada sobre as leituras que se apresentaram, senti a necessidade de produzir esta dissertação, que discute uma temática da língua: *falar, ler, escrever, interpretar – sendo*. Pensar sob a perspectiva descolonial que não compreende as línguas *dentro* de uma única lógica controlada pela gramática e/ou ortografia ocidentais, mas de um bilinguajamento, *senão trilinguajamento*.

Sendo esta uma forma *outra* de aprender a ser-estar e sentir “com o outro”, ou seja, inserido com as diferenças linguísticas subalternizadas como é

---

<sup>2</sup> Sobre essas questões acerca das hegemonias das línguas “oficiais”, mas não somente, vale ver Walter Dignolo, Henrique Dussel, Glória Anzaldúa, além de Zulma Palermo e Aníbal Quijano, entre outros, em diferentes publicações que acercam esta pesquisa, que consideram as línguas como formas de controle hegemônico sobre corpos *outros* que não falam as mesmas línguas.

o caso da LIBRAS e das línguas indígenas. Quer dizer: à medida que o sujeito aprende sendo e sente a língua. Diferentemente do aprendizado impositivo da língua como condição de sobrevivência ou de sucesso pessoal e/ou profissional.

É que nessa encruzilhada de línguas, de línguas diferentes sob/sobre/com línguas *outras*, culturas para *ser-estar entre*, ocorre os nós que vão ser o que Walter Mignolo, dentro do referencial teórico-epistemológico da descolonialidade, explica como sua opção pelo termo bilinguajamento:

Além do mais, a razão pela qual prefiro o bilinguajamento e o bilinguagismo ao bilinguismo é que estou tentando tratar de algo que está além do som, da sintaxe e do léxico, e além da necessidade de ter duas línguas. [...] o bilinguajamento como estilo de vida é possível nas fraturas de uma língua hegemônica (nacional ou imperial), supera o medo e a vergonha daqueles que não dominam a língua principal (MIGNOLO, 2020, p. 350).

Contemplar a língua a partir dessa perspectiva do bilinguajamento de Glória Anzaldúa e o *pensamento descolonial* de Walter Mignolo, Bessa-Oliveira, entre outros autores culturalistas, que forneceram a base para compreender toda a questão é valorizar, nesta pesquisa, a construção, a transformação da descolonização do ensino de línguas. Logo, o trilinguajamento que buscamos possibilitará a construção e (re)construção do poder e do saber que podemos e devemos construir para (re)construir a nossa caminhada na luta e nas travessias do aprendizado *outro* de línguas.

O percurso no ensino da língua inglesa possui traços coloniais baseados na linguística, na economia e na cultura. Tais traços mostram como os *Projetos Globais* se sobrepuseram aos conhecimentos e às línguas locais, gerando riqueza concentrada para países hegemônicos falantes de língua inglesa. Uma vez que essa língua se tornou uma língua globalizada, subalternizando e excluindo qualquer realidade distinta, pois essa carrega uma “intelectualidade superior” em detrimento às outras línguas.

Neste sentido, a língua não pode ser compreendida exclusivamente como forma de ascensão social por meio do acesso ao “bom emprego” e/ou às “possibilidades” ofertadas para aqueles que aprendem a falar determinadas línguas. Pois, ainda que reconhecendo o contexto do trabalho como forma de

ascensão social (também cultural em um país como o Brasil), deve ficar imprudente esquecer que milhões de outros brasileiros e brasileiras deixam de ter acessos exclusivamente porque não têm bons empregos que se definem por necessidades de controle de línguas e tecnologias, por exemplo, acessados apenas para quem fala inglês. A língua dominante, definitivamente, não pode ser parâmetro de julgamento cultural, social, político e econômico, pois, certamente está priorizará suas estruturas organizacionais, não restritas à língua, para classificar falantes e não falantes em prol de acessos ou não.

Perceber a língua estrangeira ao corpo falante de outras línguas como forma de ascensão é persistir na lógica de que determinadas línguas – estruturadas em gramáticas e sistemas fonéticos e sintáticos específicos – não são formas de estratégias homogeneizantes para controles de corpos não-falantes dessa. Sintetizar a língua em estruturas gramaticais, fonéticas e sintáticas é, da nossa perspectiva de trilinguajamento, reconhecer que toda e qualquer língua têm sua estrutura específica e, por isso, tem paridade com outras línguas de estruturas diferentes na diferença dessas. Ao contrário de que pensar o domínio da estrutura da língua “estrangeira” como qualquer forma de ascensão, que não seja a dialógica entre falantes de línguas diferentes para falar igual, é insistir na subserviência de línguas e corpos não hegemônicos economicamente.<sup>3</sup>

Para Sávio Siqueira (2018), muitos construtos e visões coloniais têm sustentado a indústria relacionada ao ensino de línguas e necessitam ser (des)construídos e (re)pensados. Segundo o autor, as línguas sempre estiveram ligadas aos impérios e às suas aventuras coloniais. Como dito anteriormente, mercantilizam cursos de língua inglesa sem a menor preocupação de ensinar a língua de fato, apenas preocupam-se em vender. Igualmente, estruturam todas

---

<sup>3</sup> Mesmo considerando tais explicações, é bom que se diga que esta pesquisa não quer discutir à fundo a benevolência ou os malefícios funcionais empregatícios, sociais, culturais, políticos, éticos, estéticos e econômicos por meio da língua ou das línguas, de falar ou não esta ou aquela língua. Menos ainda é intenção da pesquisa dizer que uma língua é melhor ou pior que outra. Igualmente não se pretende evidenciar que esse ou aquele indivíduo acessa determinada situação social por meio de falar uma ou outra língua. Tais questões são já evidentes tendo em vista nossa organização político-social. Mas deve ficar explícito que a discussão nesta pesquisa, apesar de tangenciar tais questões elencadas, quer deixar evidente que falantes de línguas não hegemônicas não acessam nenhuma condição de forma igualitária e com equidade dos mesmos modos que as expostas aos falantes dessas línguas oficiais na situação social, política, cultural e econômica como estão estruturados os documentos oficiais da educação formal brasileira.

as vidas em torno de determinadas línguas, sem considerar a existência de outras línguas como situação de modos outros de vidas. Essas, por sua vez, não estabelecidas sob a égide econômica restrita ao capitalismo financeiro.

Muitos jovens pagam o curso de inglês pensando que no futuro terão sucessos, passam anos investindo em um curso e quando chega à fase adulta o que é devolvido para a sociedade? Um sujeito que não se enquadra dentro dos padrões europeus e nem latino, mas que é mão de obra operária de grandes empresas internacionais quando tem a sorte ao seu lado.

Ao se pensar nos atores desta pesquisa, constituídas por: aluno surdo e sua língua (LIBRAS) e na relação entre aluno surdo e aluno ouvinte, ou mesmo entre aluno surdo e aluno surdo, no contexto escolar e/ou ainda, nos alunos indígenas entre si, isolados dos não indígenas, nesse mesmo contexto, o que é necessário ser mudado? Deve-se ressaltar também que nesse mesmo patamar encontram-se professores não intérpretes e não indígenas que se encontram em situação similar a esses alunos na dificuldade/impossibilidade de comunicação. Impasse preocupante que nos faz refletir: quem está à margem?

Bem ou mal, eles (os alunos) em suas interioridades/especificidades comunicam-se entre si. E os professores? Esses, que deveriam ser ou estar no “comando” das ações ou no “comando” do ensinar a aprender nesse espaço, como se situam? Quê comunicação realizam? São compreendidos? Expressam-se? São eficazes em suas ações? São capazes de desenvolver suas funções a contento, ainda que sob a lógica do ensinar para formar para o mercado do trabalho, como comumente têm sido desenvolvidos nas escolas e universidades recentemente?

Para alunos indígenas e/ou surdos no contexto escolar diário, em que nem sempre há um professor indígena ou mesmo um intérprete à disposição para alunos e/ou professores, propõem-se como enfoque o trilinguajamento. Este, entre a língua inglesa, línguas indígenas e LIBRAS, uma vez que este trilinguajamento, pode, em um país cuja língua oficial é a língua portuguesa, engajando o aluno, fazê-lo (re)pensar sobre si, seus lugares e o seu pertencimento, independentemente da língua de comunicação e de interação. Bem como o trilinguajamento pode oferecer ao professor, em seu fazer e atuação, meios para a interação e a interlocução, de modo que a comunicação

se efetive sem transtornos, como de habitual.

Tal perspectiva se faz necessária porque de que valem tantos modismos, corrida pelos meios de comunicação mais velozes, via internet, mundo da computação, se as pessoas entre si ainda são incapazes de vencer batalhas mais simples, como se entenderem. Por meio da comunicação entre línguas, como defendo o trilinguajamento, os artifícios tecnológicos que estão estabelecendo meios mais velozes de supostamente acessar tudo são antes percebidos como controladores. Pois a comunicação imediatista e midiaticizada desses mecanismos está, cada vez mais, restrita à língua inglesa e personagens midiáticos internacionais.

Acredita-se, pois, que, nesta perspectiva, a adoção das Pedagogias da Diversidade poderia contribuir, não só como meio de aprendizagem, mas também de troca de vivências, tratando-se de se trazer para a sala de aula a possibilidade do trilinguajamento. Propomos que tal caminhar se faça caminhada, tendo em vista que, no contexto escolar brasileiro, diante das disposições legais, tem-se, como língua estrangeira de aprendizado, em geral, a língua inglesa, sem se ater a esse aluno-indivíduo, que traz para o contexto escolar sua língua de origem, muitas vezes bem diferente desta que lhe é imposta.

A escolha dessa Pedagogia deve-se ainda ao fato de que na comunidade escolar nem sempre há, à disposição desses alunos e mesmo dos professores, um professor mediador que seja intérprete ou mesmo um que seja indígena, ou com formação em língua inglesa, capaz de fazer essa mediação. Sob esse aspecto, pensando-se no aluno e em sua interação, bem como em alguém com formação capaz de enfrentar os desafios que a vida impera, é que se defende a participação deste aluno na vida escolar, engajado às suas raízes e com possibilidades de participação social, para que ele se perceba como um ser capaz de interagir e de se comunicar, sem se ater à língua como um cerceamento da sua liberdade de expressão.

Aqui o enfoque deste trabalho é trazer o trilinguajamento entre a língua inglesa, línguas indígenas e LIBRAS, permitindo ao aluno (re)pensar sobre si, seus lugares e o seu pertencimento, independentemente da língua de comunicação e de interação. Pois o Mato Grosso do Sul é um estado em que

transitam indivíduos de oito etnias indígenas, cidadãos que dividem fronteiras geográficas de origens de dois países falantes de língua espanhola e de suas línguas maternas colonizadas (paraguaios e bolivianos), “estrangeiros” migrantes de diferentes origens internacionais continentais e nacionais com suas línguas e linguagens. Além de ter, mais recentemente, participando de seu território geográfico-cultural e compondo este, imigrantes que, por diferentes motivos, deixaram seus países e escolheram o estado para habitar, com suas línguas e corpos de diferentes heranças histórico-culturais.<sup>4</sup>

No aspecto cultural, vejo a discrepância e uma desvalorização de qualquer outra língua que não seja eurocêntrica (lembramos que o inglês estadunidense e os espanhóis latinos são resquícios de colonização histórica) a ponto de excluir qualquer possibilidade de pensamento. Logo, de existência. Menos ainda é possível pensar em *re-existência* por meio de línguas *outras*. Como vai emergenciar o pensamento descolonial, por exemplo, em Mato Grosso do Sul, existindo por meio de falar línguas não hegemônicas ou ao menos o espanhol.<sup>5</sup>

E nessa perspectiva percebe-se uma atitude no trilinguajamento de *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2008), já que, ao contrariar esta lógica dominante, há uma tentativa de valorização dos saberes de outros sujeitos. Enquanto, por outro lado, na língua hegemônica há uma propagação e perpetuação do imperialismo/colonialismo linguístico característico da colonialidade.

---

<sup>4</sup> Esta descrição não deve ter caráter exclusivo em ilustrar a múltipla convergência de línguas no estado de Mato Grosso do Sul. Certamente porque esta é uma característica não exclusiva do estado falando-se do Brasil, mas do mundo todo também. Mas quis fazê-la a fim de ressaltar que a exclusividade de uma língua no estado parece quase impossível. Mais ainda porque a predominância da língua estrangeira espanhola e dos falantes de outras línguas que por esta foram colonizados, é ainda maior do que a preponderância de falantes de origem de língua inglesa. Tal questão descritiva de situação linguístico-corporal do estado de Mato Grosso do Sul, portanto, precisa urgentemente ser percebida por uma lógica da necessária convivência entre línguas – trilinguajamento – entendendo que milhares de pessoas estão sem corpos linguísticos também bem próximos de nós.

<sup>5</sup> Em todo o território nacional brasileiro foi retirado do currículo escolar da Educação Fundamental e Básica, por meio da implementação da BNCC (2017) – Base Nacional Comum Curricular –, o ensino da língua espanhola. Sequer uma vez o texto original da Base menciona a língua como característica das culturas latino-americanas que, em outros aspectos, devem ser estudadas – no caso desta, por meio da literatura que não explora aspectos estruturais da língua – pela ótica do currículo como está com bases europeias inglesa e/ou estadunidense.

Ao chegar à vivência diária em sala de aula me deparei com muitos alunos e, dentre eles, com alunos indígenas e surdos. Precisava, então, primeiro compreender suas línguas maternas para poder me comunicar. Por isso, percebendo os desafios de inclusão e de valorização, busco, por meio desta pesquisa, aprender/apreender possibilidades do trilinguajamento, descolonizando alguns conceitos metodologicamente utilizados por mim, até então, que subalternizam uma cultura linguística em relação a uma outra qualquer.

A necessidade de estudar a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS surgiu ao perceber minha dificuldade de socialização na interação com o outro, uma professora de língua inglesa (EU) e uma aluna surda, em uma Escola da Rede Municipal no Município de Maracaju – MS. Na ocasião, sentia-me insegura como professora ao expressar minha comunicação temática escolar. Por mais que tentasse uma aproximação havia em mim uma fronteira entre-línguas que me impedia um achegamento. Mesmo sendo a LIBRAS reconhecida oficialmente no Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais é tão marginal quanto outras em relação às línguas hegemônicas.

Urgia, naquele momento, uma aproximação com a Libras! Era necessário (re)construir, (re)configurar, (re)representar enunciados outros, conforme as estruturas linguísticas e gramaticais que a Libras oferece/permite/exige, enquanto língua em uso. Precisava dessa aproximação, pois o olhar dela (a aluna) para mim era como um pedido de socorro pelos erros cometidos na escrita da segunda língua, ou seja, a Língua Portuguesa. Uma escrita que confere poder e *status*, visto o domínio das regras e das estruturas gramaticais. A regra faz a situação ou deveria ser o contrário?

Quando se trata de interagir com uma pessoa surda, quem é o deficiente? Quem precisa sair de sua zona de conforto? EU, porque posso entrar na cultura do outro e ele não, por conta da inviabilidade e limitação física do outro. Contudo, é preciso transitar *ser-estar entre* língua outra, *do bilinguajamento* (ANZALDÚA, 2012), para ser/estar/sendo entre as duas línguas.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Entre o *bilinguajamento* e o meu trinlinguajamento há uma diferença acerca da circunstância geográfica e epistêmica em discussão/construção dos autores aqui em referência, especialmente

A questão do trilinguajamento é bastante séria, pois envolve vários aspectos que devem ser levados em consideração no cotidiano, na sala de aula. O primeiro deles é com relação à língua inglesa como língua estrangeira, seja para o aluno regular, surdo, indígena ou não. O segundo aspecto é respeitar a Libras como língua materna dos surdos, os quais têm que aprender português e inglês sem ter a LIBRAS usada para esse aprendizado escrito. E temos ainda os estudantes indígenas que sequer têm suas línguas usadas para aulas de qualquer natureza, mas têm que aprender português, inglês e estar à margem da Libras, pois há estudantes surdos na sala, também. Um desafio que acreditamos ser da educação em geral, visto que toda criança, por lei, deve obrigatoriamente frequentar os espaços escolares.

Afora isso, o que já não é pouco, situa-se minha função professora de língua estrangeira que, em sã consciência, preciso me questionar, como também assevera Bessa-Oliveira (2023, s/p): “A língua é estrangeira para quem e em qual situação? Na *situação* de quem fala e que não é compreendido ou na *condição* de quem deve falar determinada língua para ser compreendido e somente assim poder acessar os sistemas?” (Grifos do autor). Portanto, me pergunto qual é a língua estrangeira que deve ser ensinada aos meus alunos diante de situações e condições tão discrepantes nas minhas salas de aula. Muitos “vivem entre-línguas” que não são “faladas oficialmente”, enquanto, na sua grande maioria, outras “línguas sobrevivem porque são faladas por minorias em seus contextos *biogeográficos*, e, exclusivamente, por isso, são exclusivas = excluídos”. E “determinadas línguas devem ser faladas porque muitos precisam sobreviver-sob-línguas que devem ser aprendidas para se ter emprego e somente assim poderem sobreviver pensando ser dentro de sistemas: falar para viver” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

Até aqui (2020) não sabia que era uma docente padronizada, tentando enfiar “goela abaixo” dos meus alunos/alunas padrões, conceitos, regras e estruturas normativas das línguas. Foi então que percebi que precisava

---

Glória Anzaldúa e Walter Mignolo, e a minha. No caso deles, apesar de Anzaldúa situar-se em contexto de trilinguajamento – entre a língua espanhola, a língua indígena e o inglês americano – e de Walter Mignolo ser argentino, mas professor nos Estados Unidos, ambos não têm como premissa o ensino de línguas, meu caso. Logo, “viver entre-línguas é o que nos aproxima enquanto condição de ter que falar ou ser corpo nas línguas em função do outro” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

(des)construir um modelo imposto (em mim) para construir forma *outra de pensar e agir diferente* sobre a língua por meio da descolonialidade. Penso na descolonialidade uma vez que esta perspectiva epistêmica entende que há outras formas de produção de conhecimento que não somente a ciência moderna, que ainda não são compreendidas, porém, são essenciais para esse momento de (des)construção de paradigmas.

Esta dissertação tem, pois, como objetivo geral, principal, repensar, por meio das pedagogias da diversalidade, (des)construindo conceitos com o pensamento descolonial, o ensino de línguas estrangeira e materna para trabalhar o trilinguajamento entre a língua inglesa, da língua portuguesa para línguas indígenas para os indígenas e língua inglesa e Libras para os surdos, *trilinguajando vidas: ser, estar e sentir no ensino de línguas estrangeira e materna para falar-sendo*.<sup>7</sup>

Como objetivo específico este trabalho irá (re)pensar as diferentes metodologias didáticas já apresentadas pré-estabelecidas pela ciência atual para o ensino de línguas, nas quais muitas vezes nos calcamos para nossa prática didático-metodológica e que, nem sempre evidenciam o melhor caminho em relação aos estudantes. Tem, também, como objetivo específico: conhecer e valorizar as diferenças culturais e linguísticas no ambiente escolar, por meio de pesquisas e práticas de línguas estrangeiras diferentes, buscando (re)significar o ensino da língua inglesa, da língua portuguesa e da Libras como línguas estrangeira, materna, oficializadas, necessárias e *línguas como sendo corpos* (BESSA-OLIVEIRA, 2023).

O referencial teórico para toda esta pesquisa está calcado no “bilinguajando o amor” “pensando entre línguas”, de Walter Mignolo (2003; 2008; 2014; 2020), no “entrelaçar das línguas”, de Gloria Anzaldúa (2012), as “pedagogias da diversalidade”, de Bessa-Oliveira (2019), o “multiculturalismo”, de Vera Candau (2013), na “estrutura da Língua Brasileira de Sinais” e na

---

<sup>7</sup> Falar-sendo está ancorado na discussão de Marcos Bessa-Oliveira que argumenta sobre um *pensar-não-sendo* europeu a partir do texto “PENSAMENTO DESCOLONIZADO COMO REEXISTÊNCIA E RESPOSTA À PERGUNTA: “¿Podemos pensar los no-europeos?”, publicado em: NOLASCO, Edgar César; ROJAS, Francine Carla de Salles Cunha. (Orgs.). **Experivivências Criativas e Teóricas**: teorização em tempos pandêmicos. Campo Grande, MS: Life Editora, 2022, p. 123-140.

“cultura surda”, de Ronice Quadros (1997), entre outros autores e autoras que discutem questões relacionadas à língua: o ensino de línguas, a cultura e a produção de conhecimentos por perspectivas *outras* que consideram, por conseguinte, a não homogeneidade obrigatória do aprendizado de determinadas línguas.

A metodologia desta pesquisa foi realizada por meio de um levantamento de referências bibliográficas em diferentes bases teóricas, algumas já mencionadas anteriormente, tendo por escopo a pesquisa de campo. Neste intento levou-se como centro os espaços de salas de aulas, contatos com a aldeia indígena, tentando conhecer, por meio de entrevistas semidirigidas, como ocorre a aprendizagem nesses espaços, bem como a formação dos professores e dos alunos.

Esta pesquisa foi realizada também na Escola Municipal João Pedro Fernandes nas séries do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental: por meio de informações catalogadas dos alunos, em especial dos indígenas e de alunos surdos (com auxílio de professor-intérprete); bem como dos professores (dessas turmas), que se dispuseram a responder aos questionamentos e visita à aldeia indígena com o aval da Secretaria de Educação do Município para conhecimento e reconhecimento do fazer laboral escolar “in lócus”.

Este trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro sob a denominação de: **Trilinguajando Vidas: ser, estar e sentir no Ensino de Línguas Estrangeira e Materna para Falar-Sendo**, tendo como tema de discussão principal a língua como meio de comunicação dos seres em suas características *biogeográficas*. Por *biogeografia*, a partir das reflexões de Marcos Bessa-Oliveira (2019), compreendo que todos os sujeitos = *bios*, a partir de seus lugares enunciativos = *geo*, produzem narrativas artístico-culturais e de conhecimentos = *grafias*, ocupando lugares das exterioridades (fronteiriços) aos projetos hegemônicos europeu e estadunidense.

O segundo capítulo, intitulado “**Ser, Estar e Sentir no Ensino de Línguas Estrangeira e Materna para Falar-Sendo**”, trata da temática sobre o que é ser, estar e sentir no ensino de línguas estrangeira e materna centrado no debate sobre o ensino, que deve ter como foco o descolonial, e não o pensamento hegemônico, possibilitando ao aluno experimentar, formar e praticar para

construir o ser, sentir, saber. Este capítulo é uma exposição que tenta deixar evidente a lógica de um ensino que tem o princípio nas diferenças linguísticas que se colocam por causa das diferenças culturais que se situam por meio de lógicas outras, por exemplo, que não a capitalista que reforça o ter em detrimento do ser.

O terceiro capítulo, **“Trilinguajando Vidas na perspectiva das Pedagogias da Diversalidade”**, contém os relatos das conversas dirigidas com alunos de diferentes constituíções linguísticas e docentes sobre questões relativas ao dia a dia escolar e ao uso das línguas, em debate, sob o viés do trilinguajamento. A partir dos dados colhidos e do gesto de interpretação das possibilidades, busco problematizar o quadro da dominação e da exploração sob a força coercitiva do ensino da língua hegemônica sobre o corpo, que usa da língua que o constitui, representa, e pela qual se quer fazer representar.

A esse terceiro capítulo seguem as considerações finais, com o enfoque dos tópicos principais, apreendidos na pesquisa sobre o ensino das línguas atualmente, num mundo em constante transformação. Conclui-se esperando que o ensino da língua possa levar o aluno a querer ter visibilidade, espelhando-se no ser que deseja mostrar como corpo pensante e falante, ou melhor, existente na e pela língua como ser experivivente.

Por último, como anexo, apresento a proposta de Intervenção que é baseada nos pressupostos das *Pedagogias da diversidade*, bem como o “produto”, que é formulado a partir de todas estas reflexões aqui em evidência, nominado “Glossário”.

## **CAPÍTULO 1 – TRILINGUAJANDO VIDAS: ser, estar e sentir no Ensino de Línguas Estrangeira e Materna para Falar-Sendo**

“Sou de onde penso.”.  
(NOLASCO, 2020, p. 66).

Observa-se que a língua, como meio de comunicação oficial nos diferentes países entre os seres humanos, permite a transmissão de várias coisas: ideias, opiniões, sentimentos, descobertas, encadeando diálogos, comércios, aprendizados, uniões de povos, agregações, segregações. Como um organismo vivo, pulsante no interior dos seres, que se manifestam por meio de palavras, vocabulários, textos, ditos e frases e fazeres. É com ela, nela e através dela, ou ainda por meio dela, que se constroem nações, firmam-se documentos, tratados, relações e outros interesses mais.

Tratar, pois, de questões linguísticas é se aventurar e se inserir no mundo das civilizações, no mundo do ser-estar-sendo. É adentrar no linguajamento, porque não existe língua sem um povo que a pratique, isto é, sem a experivivência do ser. “A língua é, vamos dizer assim, o corpo do indivíduo”, de acordo com Marcos Bessa-Oliveira (2023, s/p). Ainda segundo ele, “De modo análogo, podemos dizer que sem língua este corpo não tem formas de expressão dentro de um sistema em que a fala é, de algum modo, a forma de comunicação mais efetiva entre as pessoas de mesma língua”. Para além da língua como controle, de qualquer natureza, ela é parte da liberdade dos indivíduos em sociedades falantes da mesma língua.

De acordo com Walter Mignolo, (2020) o linguajamento é

o ato de pensar e escrever entre as línguas [...] afastando-nos da ideia de que a língua é um fato (isto é, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas), em direção à ideia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar e manipular os domínios sociais de interação, já que as línguas revelam os aspectos coloniais das paisagens linguísticas, literárias e culturais, sendo que o próprio conceito de literatura pressupõe a língua oficial de uma nação império e a transmissão da literalidade cultural nela embutido (MIGNOLO, 2020, p. 301).

Segundo Walter Mignolo (2020), é o próprio conceito de literatura, como as concentrações filosóficas e políticas da língua, que deveria ser deslocado da ideia de objetos, isto é, de gramática da língua, de obras literárias e de história natural para a “ideia de linguagem como prática cultural e luta pelo poder” (MIGNOLO, 2020, p. 301) nos dias mais modernos, diante da expansão colonial e das heranças coloniais no sistema Mundial moderno.

Assim é que, de acordo com esse mesmo autor, na dupla face da modernidade/colonialidade foram criadas condições para se inventar um discurso sobre línguas que coloca o linguajamento das potências coloniais acima de quaisquer outras práticas linguísticas e culturais.<sup>8</sup> E nessa modernidade sobressai a meritocracia das ditas línguas coloniais oficializadas sobre as demais línguas, consideradas, essas últimas, subalternas. Para dialogar sobre a relevância da língua para o ser, trazemos este texto/estudo de dissertação, situando a língua como corpos na experivivência do ser.

O termo experivivência, de acordo com Marcos Bessa-Oliveira (2021), condensa o que se entende por

ter experiência e poder contar às pessoas como foi ter vivido aquele tal assunto, ou por ter passado por alguma coisa. Sempre passamos por experiências semelhantes às dos outros e com ela podemos compartilhar e dizer como passamos por tal situação (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 63).

Assim, a temática proposta nesta dissertação versa sobre o uso da língua como meio de comunicação, nos cotidianos familiares e sociais, no meio de aprendizado da língua, nos espaços escolares, sob a égide de um ensino descolonial. Igualmente, a discussão, como já tido (ou “dito”?), toma a língua como parte corpórea do indivíduo vivente desta. Evidentemente, falar determinadas línguas, na nossa perspectiva, não garante ao indivíduo a

---

<sup>8</sup> O “mito da modernidade”, segundo Enrique Dussel (2005), não acarreta à contemporaneidade apenas consciência colonizada em virtude dos processos políticos, econômicos e sociais, mas também culturais e subjetivos. Quer dizer então que todas as lógicas culturais e subjetivas, em relação à nós sujeitos latino-americanos, têm consciência colonial. Portanto, é possível dizer que os nossos parâmetros de arte, cultura e conhecimentos, a partir das discussões de Bessa-Oliveira, ancorado em Dussel, também são colonizados e têm como referências as produções artístico-culturais coloniais europeias e estadunidenses.

experiência e a vivência – experivivência de Bessa-Oliveira – de ser *corpo-língua*.

Esse tipo de ensino, que permita ao educando mostrar-se à sociedade tal qual a sua realidade, exige um olhar outro sobre o ensino das línguas: sendo este no meio educacional formal, visto que esse ensino deve se revestir de um novo fazer para que, na língua e por meio dela, o indivíduo se sinta representado, o que equivale a dizer que por ela e no uso dela esse sujeito se sinta ser-estando ou o mesmo que falar-sendo.

Destaca-se, pois, que é sob a perspectiva desse olhar de ensino *aprender a desaprender para reaprender* descolonial, o chamado ensino informal ou de senso comum e cotidiano, que se pretende ouvir a história e a memória do ser, do aluno. Ao se permitir a ele usar a língua que o representa, enquanto falante, ou mesmo a que ele escolher ou ainda a que ele puder usar, no caso dos Surdos, como expressão de suas ideias e pensamentos.

Tal proposta se faz pertinente e, mesmo inadiável, por se identificar que o estudo das línguas hegemônicas preserva traços da colonialidade do poder, revelando que “a cumplicidade entre língua, literatura, cultura e nação relacionava-se também com a ordem geopolítica e as fronteiras geográficas” (MIGNOLO, 2020, p. 291). O cenário dessa história, porém, está mudando. O mundo mudou e agora é transnacional, apesar de guardar ranços da época em que havia a intersecção de nações impérios, como a Inglaterra, ou de domínios poderosos, como a França, sempre em luta contra nações do velho colonialismo (Espanha, Portugal). Das Américas, da qual o Brasil faz parte, nem se falava; eram inexistentes ao lado dessas nações, consideradas de primeiro mundo!

O sistema mundial moderno nasceu no longo século 16. As Américas, enquanto construto social, nasceram no longo século 16. A criação dessa entidade geossocial, as Américas, foi o ato constitutivo do sistema mundial moderno. As Américas não foram incorporadas a uma economia mundial capitalista já existente. Sem as Américas não poderia ter havido uma economia mundial capitalista (QUIJANO e WALLERSTEIN, 1992a, p. 549 *apud* MIGNOLO, 2020, p. 291).

Sob esse viés de dominação do conhecimento, por meio da insistência da hegemonia na educação, é que a grade curricular se consolidou e modificou,

quando muito dentro das mesmas lógicas, ao longo dos tempos. De acordo com os ditames da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), no estado do Mato Grosso do Sul até pouco tempo atrás se contemplava, na área das línguas, o aprendizado do espanhol e do inglês; línguas estas consideradas imperiais, mas línguas que tangenciam as fronteiras geográficas locais.

É imperioso destacar aqui que essa hegemonia na educação mantém, de certo modo, a hierarquização das línguas e do papel que estas desempenham no mundo. Ainda mais quando sobre isto nos chama a atenção o fato de que, no contexto geográfico “o Brasil é o único país na América do Sul que fala português, em uma região cujo idioma predominante é o espanhol”, pela existência da fronteira tríplice Brasil/Paraguai/Bolívia (NOLASCO; ROJAS, 2020, p. 56).<sup>9</sup>

Essa hierarquização encontra ainda hoje eco, sendo reforçada pelo ensino da língua inglesa nos currículos escolares como prevalência da colonialidade tanto pelo colonialismo moderno, quanto pela colonialidade do poder na contemporaneidade. Curioso é que a própria BNCC ressalta a importância da língua em seu contexto como condição da existência do indivíduo falante da língua. Mas, não é nada curioso o fato de que a língua inglesa se sobressai no documento como única língua presente nas etapas de que trata o referido texto da Base, considerando o contexto político em que estamos inseridos.

Sob o baluarte de um pensamento que privilegie essa fronteira, Walter Mignolo (2003, p. 30) sugere que “os conhecimentos desses povos subjugados, os ‘saberes subalternos’, desqualificados na estrutura da colonialidade do poder, sejam recolocados dentro de um pensamento liminar, o que significa “pensar nas e a partir das margens [...] como uma futura ruptura epistemológica”.

Para o autor, o pensamento liminar emerge das histórias locais, em oposição aos projetos globais disseminados pelo mundo por um único viés,

---

<sup>9</sup> Acerca dessas duas situações, BNCC e situação geográfica do Mato Grosso do Sul, é indiscutível a necessária a presença nas escolas, quase obrigatória, da língua espanhola, hoje fora do currículo da Educação Fundamental e Básica como já tido, seja no ensino da estrutura formal da língua, seja por meio da literatura e/ou de outras práticas artístico-culturais. Entretanto, afóra a retirada do currículo, esta sequer figura como relação de presença incontestante do contexto fronteiriço geográfico e epistêmico de Mato Grosso do Sul. Falar então de outras línguas, indígenas e o guarani paraguaio, torna-se imperioso a fim de desmistificar que o aprendizado da língua inglesa, ao menos neste contexto, se restrinja à lógica de ascensão ao indivíduo.

situando-se, por isso mesmo, “nas fronteiras (interiores +/- exteriores) do sistema mundial colonial/moderno” (MIGNOLO, 2003, p. 126). Portanto, essas histórias locais trazem consigo as memórias, narrativas e experiências que esses sujeitos produzem ao longo de suas histórias e, por conseguinte, por meio de seus corpos e das suas línguas.

É preciso ressaltar que, mesmo diante dessa realidade linguística, em tempos atuais, permaneceu o ensino da língua inglesa na localidade de Maracaju, lócus desta pesquisa, tanto no currículo do Ensino Fundamental II quanto no currículo do Ensino Médio, por ser essa língua considerada não só imperial, mas também valorizada pela globalização. E como tal é ensinada ou transmitida de maneira formal, contrapondo seu status a outras que, no caso desta dissertação, constituem os corpos discentes e, por que não acrescentar, a de alguns dos docentes que as ministram também.

A proposta que trazemos para este texto dissertativo, com o foco no ensino descolonial, centraliza-se na discussão sobre o ensino formal e o ensino informal, tendo em vista um ensino para além de formal, que parta da vivência das línguas, que constituem os corpos dos aprendizados e dos aprendizes. A língua, evidentemente, não se manifesta exclusivamente na educação formal enquanto corpo, por mais estrutural que ela seja neste contexto. Logo, enquanto corpo-língua, na esteira de Bessa-Oliveira, a língua é um ensino-aprendizado formal e informal o tempo todo.

Este ensino teria um lugar de destaque para as línguas denominadas subalternas, como a língua indígena e a Libras, ao lado das línguas portuguesa e inglesa, em atendimento ao sistema, que guardam os ranços da colonialidade, e como tal, conformam-se nas diretrizes constitutivas dos currículos escolares. A seguir, vamos nos embrenhar nesse descortinar epistemológico acerca do ensino de línguas em um contexto com falantes de línguas que sequer são reconhecidas como línguas em contextos para além de suas experiências., Não se considera que sejam línguas que possibilitam acessos econômicos estruturados em relações estabelecidas por situações geopolíticas.

## 1.1. Língua como forma de vida e não como forma de trabalho

Tem-se que a localidade de Maracaju-MS, onde exerço minha atividade laboral como educadora, está localizada no Sudoeste do Mato Grosso do Sul, sendo um bioma cerrado da Mata Atlântica. O município se estende por 5.299,2 km<sup>2</sup> e contava no último censo com 47.083 habitantes. Como grande parte das localidades municipais de Mato Grosso do Sul, o município tem centrado sua maior fonte de renda econômica no agronegócio.

Segundo o site da prefeitura municipal, depois do afastamento dos Jesuítas espanhóis, que tiveram as suas reduções desmanteladas por ação dos Bandeirantes paulistas, somente no século XX o município voltou a ser povoado por pessoas vindas da então província de Minas Gerais e, pouco a pouco, os campos foram se estabelecendo rapidamente, atraindo novas levas de mineiros que, em 1860, se instalaram na região Sudoeste do Planalto, fundando os núcleos denominados Água Fria e Santa Gertrudes<sup>10</sup>.

A invasão do Paraguai, de 1864 a 1870, determinou o abandono das terras cultivadas e dos imensos campos de pastagem. Somente em 1923 deu-se a fundação do núcleo que hoje constitui a cidade de Maracaju. O progresso do município só veio acontecer em abril de 1944, quando a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil inaugurou, na localidade, a estação ferroviária, contribuindo para o desenvolvimento do município.

A partir de 1972 começaram a chegar os imigrantes holandeses, fazendo do município o berço da imigração holandesa no estado e, em 1977, o município tornou-se parte do atual Estado do Mato Grosso do Sul junto com o processo de divisão de Mato Grosso.

A população do município é formada por povos primitivos que nele habitavam e por paraguaios que ali permaneceram após o período de guerra, além dos holandeses e também dos brasileiros, esses últimos vindos de diferentes regiões do país, em especial os mineiros, situação essa que favorece o linguajamento<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> <https://www.maracaju.ms.gov.br>

<sup>11</sup> Linguajamento é o momento no qual uma “língua viva” (como diz Anzaldúa) se descreve como um estilo de vida (“um modo de viver”) (MIGNOLO, 2020, p. 349).

Entende-se por linguajamento o ato de pensar e escrever entre línguas, situação que denomina grande parte dos discentes residentes ou pertencentes ao município de Maracaju-MS, os quais realizam em seus contatos escolares e sociais, alternadamente, o uso de três línguas diferenciadas, o que denominamos de trilinguajamento<sup>12</sup>.

Nascidos no Brasil ou aqui residentes deveriam ser falantes da língua do país, a língua portuguesa. Porém, quando de etnia Kaiowá/Guarani utilizam-se da língua de seus povos também para eles constitutivas da primeira língua. E como alunos, esses são levados a aprender nos espaços escolares tanto a língua portuguesa quanto a língua inglesa, estas impostas para a aprendizagem na escola tradicional brasileira.

De acordo com Walter Mignolo (2020), esse ensino os faz penetrar em outra cultura, outra forma de interações, dificultando-lhes muitas vezes o entendimento delas, visto que “cada povo *interpreta* e denomina conceitos, valores e rituais comuns de acordo com sua própria língua” (MEHINAKU, 2010, p. 144). Há, portanto, em relação a essa população mais que uma tentativa de reafirmação do colonialismo, visto que, nas palavras de Denise Oliveira e André Nascimento (2017), “a língua representa mais que um mero código, um modo de viver e enxergar o mundo, constituindo e sendo constituída pelos processos sociais e culturais” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2017, p. 259). No caso dos indígenas, a reafirmação de suas etnias por meio da língua assegura-lhes uma maneira de ser-estar-sendo, nos diferentes espaços em que eles, enquanto alunos e pessoas, se constituem.

E ainda, no caso dos Surdos, que se comunicam por sinais, por meio da Libras (Língua Brasileira de Sinais), que como alunos são levados a aprenderem, nos espaços escolares, tanto a língua portuguesa quanto a língua inglesa, mas que devido à deficiência física não podem expressar, senão por meio da língua que os constitui, a língua de sinais, o obrigatoriamente aprendido das duas línguas oficiais.

---

<sup>12</sup> Trilinguajamento, o trabalhar de três línguas. Materna: a língua inglesa, a língua portuguesa e as línguas indígenas. Para os indígenas e língua inglesa, língua portuguesa e Libras para os surdos.

Para estudantes nascidos e falantes da língua portuguesa o aprendizado da língua inglesa torna-se imperativo diante das necessidades de acender ao mercado de trabalho, algo muitas vezes imposto pela família ou pela escola. Já em uma situação ou noutra, para indígenas e surdos, a língua inglesa torna-se, mais que naquela, uma obrigação que lateja em seus corpos de modo ainda mais dolorosa. No caso desses dois, eles, duplamente, são colocados em situação de exclusão, em relação às suas línguas maternas (faladas e experienciadas em seus corpos): o indígena que fala outra língua e tem que aprender a se comunicar em português, para aprender inclusive a língua inglesa; o surdo, que não fala nenhuma delas ou outra – português ou inglês –, mas tem que aprender a língua inglesa para tentar, de algum modo, mas muitas vezes em vão, inserir-se, sequer, no contexto dos falantes de língua portuguesa.

Acreditamos ter conceituado o que estamos entendendo por trilinguajamento quando no uso de três línguas, que constituem a triplicidade ser estar e sentir. Caracterizando-os (especialmente os alunos e alunas) como seres de origem holandesa, paraguaia, indígena brasileira, entre outras e que devem ser ensinados, como alunos de língua portuguesa e de língua inglesa, e alunos de Libras e de língua guarani ou de outra língua indígena qualquer, que os constituem, a aprender a língua inglesa, considerada a língua culta ou de cultura acadêmica, aquela aceita, ou no mínimo exigida, em textos de veiculação científica.

Para Mignolo (2020), essa situação caracteriza-se como “algo perturbador”, pois é o mesmo que aprender uma “nova forma de linguajamento”, isto é, “não é aprender um novo código”, mas sim uma “forma de ser estar no mundo” (MIGNOLO, 2020, p. 87-88), por meio das palavras nos constituímos como ser-estar-sendo. Assim, o ensino tradicional formal, que com raras ou quase nenhuma ascensão de se igualar ao primeiro mundo, de acordo com Walter Mignolo (2020), é ainda uma perpetuação do ensino colonial a nós impingido.

As “reavaliações são contempladas na perspectiva de nações com línguas coloniais e não na perspectiva da modernidade europeia” (MIGNOLO, 2020, p. 293). Por isso mesmo, tal perspectiva é ainda hoje transmitida no ensino das línguas, o qual deve ser modificado para que o ser possa se expressar, ou seja,

ter para si como premissa um ensino que parta da sua experivivência constitutiva de corpos, que têm vida, existência e que, como tal, possa traduzi-lo.<sup>13</sup>

Essa perspectiva ainda hoje não encontra espaço na escola, que parte do propósito de que a língua deve ser aprendida para atender ao mercado de trabalho. Porém, efetivamente tal não acontece porque o ensino é falho, sem um direcionamento correto, e o mercado de trabalho não quer corpos que têm outra lógica de mundo. A grade curricular nem sempre é cumprida na íntegra, e a forma desse conteúdo ser repassado ao aluno depende do professor, que muitas vezes também apresenta falhas de formação profissional. Além do mais, em primeira instância, nesse ensino sempre é utilizada a língua portuguesa, nos meios sociais e no espaço escolar, como língua nacional de uso oficial e social, escrita ou falada. Nessa mesma conjuntura, alia-se o aprendizado da língua inglesa imposta aos alunos sem uma metodologia eficaz. De modo geral, desconsiderando o aluno e suas línguas de vivência.

Nesse tipo de ensino, Juliano Faria e Marcos Bessa-Oliveira (2019), apoiados em Paulo Freire, ressaltam que o “educador é quem conduz o conteúdo ao estudante”, sendo este estudante visto como “uma vasilha, um recipiente oco” e, nesse sentido, “deve ser ‘enchido’”, de acordo com Paulo Freire (1987, p. 59). Essa ideia é complementada por Juliano Faria e Marcos Bessa-Oliveira (2019,

---

<sup>13</sup> Esta pesquisa está se referindo a corpo na mesma esteira em que Marcos Bessa-Oliveira (2023, s/p) vem discutindo mais recentemente. “Falo de corpo nesta pesquisa em uma perspectiva que deve ser considerada a partir do processo de colonização dos indivíduos latino-americanos. Por exemplo, indígenas quando enfrentados pelo contato com os europeus no processo de colonização e dos africanos para as terras latinas trazidos para o trabalho escravo. Este corpo do qual falo, portanto, não está centrado na ideia de corpos que têm direitos: todos lhes foram retirados. A partir desse processo de colonização, considerando o que dizem Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo e igualmente María Lugones, algumas vezes aqui já referendados em diferentes bibliografias sobre as colonialidades do poder e corpos das diferenças, todos os corpos diferentes dos europeus (a partir do século XVI) e que não têm acessos aos mesmos recursos estabelecidos pelos estadunidenses (a partir do século XX em virtude da consolidação do capitalismo como único sistema econômico definido como globalização), não têm direitos de existência porque foram, antes de tudo, racializados como corpos sem alma, por que não eram praticantes e não “estariam dispostos” a receber a fé cristã; porque não eram/são brancos; não eram homens. Menos ainda, tinham a ciência como forma de produção de conhecimentos. Por tudo isso, esses corpos dos quais falo são corpos que historicamente foram e ainda são desumanizados pelos sistemas vigentes, evidentemente, de arte, cultura e produção de conhecimentos, mas agora ainda mais por meio das línguas oficiais hegemônicas como formas únicas de ascensão aos sistemas linguísticos, sintáticos, fonéticos e/ou gramaticais, mas também de trabalho (inovação, tecnologia e internacionalização) e de sobrevida ou mesmo de existência. Por fim, não podem ser vistos como meros corpos artísticos e/ou falantes de línguas naturalizados como não artes e não línguas em seus corpos a fim de ascenderem algum lugar controlado pelos sistemas hegemônicos.

p. 14), quando afirmam que “este estudante deve ser preenchido ou modelado com um conhecimento específico”. Paulo Freire, em relação a esse ensino bancário, ressalta que nele cabe ao educador somente o papel

[...] de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será também o de imitar o mundo nos educandos. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso-saber – que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE, 1987, p. 63).

Anula-se assim o ser do aluno, por meio da não libertação de suas línguas de origem por serem estas consideradas subalternas. Pela anulação de suas origens, e ainda ultrajando essas pessoas, ao se considerar a língua de uso delas como de menor status, avultando-lhes o poder de ser-estar-sendo, ou seja, continuando a exercer sob o estigma do ensino, a subalternidade que lhes impõe o uso de outras línguas. Línguas que não as suas, as quais traduzem seus mundos, suas emoções, sentimentos, seus modos de ser e que, enfim, fazem parte de suas experiências.

Faz-se mister indagar o que significam para mim, enquanto docente, e para meus alunos, os termos: língua, território e fronteira. Tomando emprestado os dizeres de Glória Anzaldúa (1987, p. 77), por língua entendemos o “idioma ao qual eles conectem sua identidade, um idioma capaz de comunicar as realidades e os valores verdadeiros para eles mesmos, – um idioma com termos que não são nem o espanhol, nem o inglês” e nem mesmo o português, língua oficial do Brasil no caso das minhas *personae*.

O idioma que representa os meus alunos indígenas, por meio do qual eles conectam suas identidades, suas realidades, aquele que lhes permite expressar seus valores, seus costumes, seus modos constitutivos do ser indígena não estão normalmente presentes nos diferentes espaços sociais do país, mesmo eles sendo cidadãos brasileiros. A língua que os representa está confinada nas aldeias ou mesmo nas escolas indígenas, quando essas existem, e também na interação entre indígenas da mesma linhagem.

Isso se dá mesmo eles estando em território brasileiro, lócus de seus *habitats*, onde residem com seus familiares, preservam suas identidades, suas

histórias, suas maneiras de ver o mundo. Estão como que cercados por fronteiras não visíveis a olho nu, porque não têm delimitação de espaço, mas são limitadoras para a expansão de seus “modus operandi”, do crescer ou se expandir socialmente pela falha na comunicação.

De modo igual ficam limitados a seus grupos de convivência e experiência os surdos, não falantes da língua portuguesa por questões óbvias de deficiência. E a grande maioria dos falantes da língua portuguesa, não sendo falantes de Libras, acabam por isolar os surdos em seus guetos de não falantes de língua portuguesa. Seja em casa, na escola ou na sociedade, como quase um todo, os surdos e indígenas são limitados, não somente pela língua, mas têm também seus corpos preconceitualizados muitas vezes apenas por não falar as línguas oficiais e/ou hegemônicas.

Tal situação se destaca aos olhos e se faz presente, especialmente no contato diário de sala de aula, quando esses alunos adentram o espaço escolar, afastando-se das aldeias, dos lugares de seus pertencimentos e se veem imersos neste idioma que emerge da confluência das falas das línguas da escola que, de modo confuso e invasivo, vai pouco a pouco entremeando-se com a língua que os constitui. Assim é que, ao perpassar o espaço escolar, em que esses alunos estudam, eles ressignificam “o lugar real e o lugar literário [aqui representado pela escola], criando um terceiro lugar de ressignificação da escrita [e da fala] identitária” (SILVA, 2018, p. 5). De acordo com Silva (2018), um idioma que não está inserido na grade curricular da escola, mas que no seu espaço se efetiva, tornando-se real.

Neste diapasão, percebe-se ser imprescindível repensar o lócus escolar e nele os conteúdos constitutivos das ementas curriculares por meio da inserção de um currículo de fato (currículo informal), contrapondo-se a um currículo imposto pelos cânones literários curriculares (currículo formal). Para permitir, citando Homi Bhabha (2012, p. 278), que “a partir desse lugar híbrido do valor cultural [...]” esse aluno, pós-colonial possa escrever a história que o represente.

Esse aluno que se almeja ter no espaço escolar e, ao mesmo tempo, permitir a ele ser, deve ser percebido e considerado a partir de seu corpo *biogeográfico*, sendo que nos dizeres de Juliano Faria e Marcos Bessa-Oliveira (2019) retrata-se um

corpo que não se constitui única e exclusivamente pela biologia genealógica, que ressaltaria o reforço das classes históricas estabelecidas, mas que emerge/existe das *experivivências entre* fronteiras da exterioridade ao pensamento hegemônico moderno europeu ou pós-moderno estadunidense. Logo, falo de um corpo *biogeográfico* que *é, sente, sabe e faz* (FARIA e BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 8).

Esse currículo, que permita ao educando escrever a história que o represente, colocando-o como sujeito de ações e não como objeto do aprendizado, está na contramão do modo como muitos docentes ainda atuam. No entender de Paulo Freire (1996), a maneira como se apresenta o ensino hoje, na maioria das vezes, como no caso do lócus desta pesquisa, revela que este está centrado no educador e não no educando. Por isto mesmo, para que se possam construir ou antever outras possibilidades e perspectivas do aprender, é que é preciso uma educação libertadora.

A educação libertadora, nessa linha de pensamento, está centrada sob a perspectiva de um novo viés, aquele em que se constitui em justaposição a seu sentido maior de conciliadora, uma educação que, verdadeiramente, “implique a superação da contradição educador-educandos de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 1996, p. 34). Esta situação, na condição colocada, acaba por ressaltar que todos acabam ensinando e aprendendo como bem se pensa o processo educacional em condições de igualdade.

Na contramão desse discurso está a educação bancária, aquela que ocupa os diferentes espaços das escolas, na maior parte de nosso país, senão em quase todo ele, em que a figura do educador se sobrepõe à do educando e na qual “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1996, p. 34), e “nela, não se verifica, nem pode se verificar esta superação” (FREIRE, 1996, p. 34). O estudante é tratado como um recipiente sempre vazio que deve obrigatoriamente estar apto em sempre ser preenchido por um conteúdo quase sempre alheio ao seu corpo e experivivências.

Vigora a rigidez destas posições dúbias, a do sujeito que tudo sabe, o detentor do conhecimento de um lado, o docente, e o aluno como tábua rasa, o aprendiz de outro, que deve ser acumulado de conhecimentos e preenchido e aspergido com o conhecimento repassado e, ao mesmo tempo, empurrado goela abaixo. A ele, ao estudante, por meio da decoreba das regras da sintaxe, das construções com base nos tempos e modos verbais, nas pontuações e no modo adequado dos usos das conjunções, interligando orações, frases, sentimentos, como se fossem maiores que os pensamentos. Não lhes restam os modos de sentir, de se ser, porque têm que ter a língua imposta!

Essa maneira de ensinar, sufocando corpos que dessa maneira se sentem corpos estranhos, onde quer que estejam, é uma condição imposta com mais sobrepeso ainda a alunos indígenas, que mais uma vez veem seus *corpos estranhos* entregues às mãos daqueles que os querem moldados à semelhança dos tempos de colonização deste país, época em que eram enganados por espelhos. Agora se veem enganados também nos bancos escolares, instigados a serem dóceis, servis e obedientes a um sistema que os exclui, massacra, espreme em suas interioridades.

Essa perspectiva deve se transmutar em um novo patamar de ensinar, uma educação transformadora e libertadora, libertária, pois, em que alunos e docente(s) se tornem unos na simbiose da troca de conhecimentos em que impera “*o aprender a desaprender para reaprender*” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 81). Pensando nesta troca que pode ser cotidiana, será possível professores e estudantes aprenderem e ensinar sendo, cada um, a partir de seus corpos das exterioridades de línguas que ambos, de certo modo, não vivem.

Essa unicidade de papéis, ou melhor, essa troca simbiótica de ações entre si permite perceber que essa língua está no corpo, embrenhada na alma, no mais íntimo do ser. Ela representa suas origens, suas memórias, seu *habitat* natural. Ela é uma expansão do ser, e como comunicação é ação, esse ato comunicativo permite que tanto educando quanto educador entrem em movimento, em simbiose e troquem experiências, coaprendam, aprendendo a

trocar informações, vivências, maneiras de ser e de estar no mundo, na arte de ser-estar-sendo por meio das experivivências do ser.<sup>14</sup>

Nessa troca, é o aluno que, na mesma posição do professor, vira mestre e vai ensinando ao(s) docente(s) a estrutura da sua real língua materna: a língua (corpo) dele. Por meio desta o docente troca a experiência, e no aprender ensinando, vai desvelando ao educando, por meio da estrutura da língua dele, os meandros constitutivos das línguas que o professor deve ensinar. No meu caso, a língua inglesa, sendo perpassada pelas explicações em língua portuguesa, língua oficial do país, como base para o ensinamento a alunos.

Esse aprendizado e esse ensinamento agora adquirem um novo foco, uma nova perspectiva, um novo olhar: o de troca entre aluno e professor, cada um buscando colocar-se no lugar do outro (*atrave(r)ssando*), compreendendo-se e, nesse estreitamento de laços, aluno e professor se aliam para uma outra forma de aprender. Nessa simbiose, o professor passa a sentir no corpo os estranhamentos de seu aluno e, nessa passagem, os corpos tornam-se unívocos nos caminhos desse “*aprender a desaprender para reaprender*” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 67).

Por meio desse aprendizado, aprendendo o docente como chegar até o aluno, não usurpando a sua condição de falante indígena, mas mostrando a ele outras maneiras de se posicionar e de se colocar como falante de língua indígena, valorizando a língua desse outro. Assim, o docente aprende como chegar até o aluno no intuito de não o calar na sua condição de falante indígena e mostrar a ele outras formas de posicionamentos como falante da língua indígena, numa valorização desse outro.

---

<sup>14</sup> Neste sentido, mais uma vez cabe a explicação de Marcos Bessa-Oliveira (2023, s/p) acerca do que é ser este corpo que faz-sendo: “*A priori*, entender esse corpo que é atrave(r)ssamento é perceber a capacidade dos corpos em comunicar – permitindo serem afetados e propondo afetações quando em contato com outros corpos – como se dando um movimento de mão dupla, vai e vem ao mesmo tempo que volta e vai. Logo, um corpo que afeta, sofre transformações porque foi afetado por conhecimentos outros, mas que também reverbera afetos e que, por conseguinte, afetará outros corpos com os quais entra em contato. Por isso, dessa situação de afetos – corpos em contatos reverberando contatos – é que falo de corpos atrave(r)ssados por artes, culturas e conhecimentos próprios e alheios, mas também por línguas suas e outras. Por fim, nesse atrave(r)ssamento evidentemente não tem língua melhor ou pior, menos ainda tem línguas superiores ou inferiores em relação aos afetos que atrave(r)ssam”.

O ensino assim praticado possibilita a esse outro a liberação de suas angústias e medos nesse desapegar de suas limitações, compreendendo-se como corpo vivo que se desenvolve dia a dia e tem a possibilidade de crescer em diferentes caminhos em busca das realizações de suas aspirações. **Nesse caminhar, pode-se perceber** que a troca de conhecimentos linguísticos, sem ser estruturais formais de cada língua, mas a experivivência de falar língua-corpo, acabará por tornar claro para os sujeitos das línguas diferentes que cada qual tem sua experiência com a língua do outro sem ter que ser impositiva e formatadora do falar-ser de alguém.

Nessa linha de pensamento, Paulo Freire salienta que a educação bancária, denominada de educação formal, é aquela que

se funda num conceito mecânico, estático, espacializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano (FREIRE, 1996, p. 34).

Seguindo esse parâmetro da educação bancária, vê-se que ela se reduz a fazer do aluno um autômato, limitando-o em seus anseios de vida, negando-lhe a vocação de expressar seu EU. Segundo Freire, esse tipo de educação é “aquele que ocupa os diferentes espaços das escolas, na maior parte de nosso país, senão em quase todo ele, em que a figura do educador se sobrepõe à do educando” (FREIRE, 1996, p. 34). Papel, não muito diferente, do ensino de língua inglesa hoje nas escolas: fazer evidenciar que a língua é a condição primeira para alcançar status social em uma sociedade em que sequer sua língua oficial (a portuguesa) é bem falada e escrita.

Por isso mesmo a educação defendida neste texto de dissertação é a educação libertadora, aquela que se apoia em um docente que, humanizado, busca modificar sua prática pedagógica na ação em relação ao discente,

identificando-se, desde logo, com a dos educandos, [e, neste sentido] deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação

deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1996, p. 35).

É sob essa vertente cultural de miscigenação de povos, pessoas, seres, que trago aqui esta discussão, uma vez que a realidade da vivência dos sujeitos desta pesquisa, como corpos, em suas constitutividades, é bastante peculiar. Visto que muitos deles são apenas falantes de língua indígena e/ou de Libras como línguas de uso coloquial entre os seus além do uso da língua portuguesa, como cidadãos e, sendo levados pela escola, no ensino formal, a ser aprendizes da língua imposta, o inglês, constitutivas do trilinguajamento que neles se faz presente.

Mister se faz definir ou conceituar o que se entende por linguajamento. Pois para tratarmos do trilinguajamento de modo mais pontual como enfocamos aqui, de início, trazemos a noção de linguajamento, para depois passarmos à compreensão do bilinguajamento, até chegarmos ao trilinguajamento e suas implicações no contexto da temática que queremos desenvolver. Assim, de acordo com Mignolo (2020, p. 301), o *linguajamento* se traduz como:

o ato de pensar e escrever entre as línguas, [...], afastando-nos da ideia de que a língua é um fato (isto é, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas), em direção à ideia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar e manipular os domínios sociais de interação (MIGNOLO, 2020, p. 301).

No caso deste nosso estudo, esse linguajamento se refere, na verdade, a um trilinguajamento, correspondente a uma encruzilhada de línguas diferentes que sob/sobre/com se entrelaçam nos diferentes corpos e espaços sociais e de aprendizagem, contemplando a língua sob a perspectiva do *bilinguajamento* (Glória Anzaldúa) e do pensamento descolonial de Walter Mignolo, para quem,

a razão pela qual prefiro o bilinguajamento e o bilinguagismo ao bilinguismo é que estou tentando tratar de algo que está além do som, da sintaxe e do léxico, e além da necessidade de ter duas línguas [...] o bilinguajamento como estilo de vida é possível nas fraturas de uma língua hegemônica (nacional ou imperial), supera o medo e a vergonha daqueles que não dominam a língua principal (MIGNOLO, 2020, p. 350).

Na perspectiva desta pesquisa, o bilinguajamento do ensino de línguas nos espaços escolares transforma-se em um trilinguajamento, devido às constituições dos corpos-sujeitos dos alunos receptores dessa aprendizagem (indígenas e surdos, brasileiros e brasileiras não indígenas e não surdos e, ambos, obrigados a aprenderem inglês), que nos obrigam a ter um olhar voltado para eles, tendo como escopo discutir sobre a importância de se perceber a língua, especialmente nas escolas, não só como componentes de grades curriculares, mas enfocando-as como parte do construto do ser.

Tal pressuposto se faz necessário para se evidenciar a importância da língua em si, para os sujeitos que dela fazem uso, como é o caso das línguas subalternas: a Libras e a língua indígena, face à língua oficial, a língua portuguesa, e a língua do mercado, a língua inglesa, imposta pela globalização, o que implica uma nova maneira de ver o ser, assim como o de ensinar.

Nessa perspectiva, o professor se torna aprendiz e o aluno se torna o mestre, em papéis que se invertem, convergem e se conectam na troca do/no/pelo uso da língua, cada qual a partir de sua experivência. Pois entendendo o trilinguajamento como foco de investigação desta pesquisa, não me é possível abrir mão da “organização social” linguística das diferentes línguas para pensar o ensino de língua sob uma única língua hegemônica.

Sob esse olhar de ensino descolonial é que se deve ouvir o aluno e permitir a ele usar a língua que o representa enquanto falante, ou mesmo aquela que ele escolher ou ainda a que ele puder usar (no caso dos surdos), como expressão de suas ideias e pensamentos. Sob esse viés, o professor e o aluno vão trocar suas experiências e, assim, o professor não vai trabalhar a gramática nos moldes tradicionais de regras, conjugações verbais e todo o mecanismo intrincado de purismo linguístico, apregoados pelos cânones de ensino secular.

A língua a ser aprendida é outra, é essa língua que está no corpo, com erros e acertos porque nasce da experivência do ser, desse diálogo na língua, com a língua e pela língua! É um aprendizado não da língua estritamente em seu estilo formal, mas da língua não oficial, aquela coloquial que revela por quem ela é constituída, de que corpo-ser ela procede e de como esse ser se manifesta

“para fazer si-mover-se”, como assevera Juliano Faria e Marcos Bessa-Oliveira (2019, p. 19). Nesse proceder, a coparticipação, o coaprendizado e o coensinamento se estampam e se fazem presentes em atrave(r)ssamentos constantes.

É preciso ressaltar que, sendo a língua portuguesa a língua nacional e, portanto, de uso oficial, ela é utilizada nos meios sociais e na escola como língua escrita ou falada. Nessa mesma conjuntura, alia-se o aprendizado da língua imposta inglesa aos alunos, de modo geral, desconsiderando suas línguas de vivência, por serem estas consideradas subalternas (menores), esquecendo-se de suas origens. Ou melhor, ultrajando essas pessoas ao se considerar a língua de uso delas como de menor status, aviltando-lhes o poder de ser-estar-sendo, ou seja, continuando a exercer, sob o estigma do ensino, a subalternidade que lhes impõe o uso de outras línguas que não as suas experivivenciadas nos corpos.

Para que esse cenário se modifique, é preciso compreender esse contexto com base no corpo com imperfeição, isto é, um corpo “que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos podem co-existir” (MIGNOLO, 2008, p. 295), de acordo com Walter Mignolo, permitindo talvez que o corpo estranho possa “ter o direito e acesso à possibilidade de poder Ser mais (na diferença)” (MIGNOLO, 2008, p. 296), no dizer de Juliano Faria e Marcos Bessa-Oliveira (2019, p. 19). Fazendo, portanto, evidenciar a importância para o sujeito e não para o sistema do uso da língua, como expressão dessa experivivência, ou seja, como parte do corpo que a constitui, já que não existe língua sem um povo (corpo) que a fale. Não existe língua sem um ser que a professe.

Para tal, é preciso estratégias que desvelem caminhos e oportunidades e, sob esse prisma, em se falando sobre essas estratégias, é mister trazer aqui as questões referentes às contribuições e às implicações das histórias locais, das histórias negadas, marginalizadas e subalternizadas linguisticamente pela organização cultural imposta pela ordem imperial mundial, especificamente tratando-se da localidade de Maracaju-MS. É fundamental dessa ótica, portanto, compreender que a língua é “o chicote do corpo” da ótica de Bessa-Oliviera exatamente porque, como estão sendo (im)postas umas línguas sobre outras,

essas continuam deslegitimando a humanidade de uns (erigindo fronteiras) porque não falam determinadas línguas.

## **1.2. Língua: continuidade do ser em sua constutividade e como meio de expressão corporal do lócus em que se fala**

Para falar sobre a língua é preciso, primeiramente, que se situe quem é este ser e o que o constitui. No caso deste texto, opto por me posicionar sobre o trilinguajamento que espelha o cotidiano desse alunado como reflexo de seu ser. Como já dito, muitas vezes os seres indígenas, surdos, se não esses, brasileiros e brasileiras que bem mal dão conta da língua portuguesa que nos foi imposta como língua colonizadora durante o processo de expansão territorial europeu e agora são obrigados à estrutura de línguas que não têm corpo para si.

Para tratar do trilinguajamento envolvendo as questões de ensino de línguas, é necessário partir da premissa de que não existe língua sem um corpo semovente, ou seja, é preciso compreender que esses sujeitos de aprendizagens, como alunos, são corpos-sendo na contemporaneidade por meio da língua, à medida que se compreende que essas línguas constitutivas de seus corpos não são línguas oficiais aprendidas por meio de gramática, sintaxe e de tantos outros elementos afetos às práticas linguísticas hegemônicas.

Essas línguas são as suas línguas cotidianas, pois a expressão de suas corporificações, fazendo-os ser, presenciando-os como línguas que estão em seus corpos, ou seja, permitindo-lhes ter vida, presença e visibilidade por meio da língua, na língua e por ela, tanto no que se refere à língua indígena quanto à língua de sinais. Igualmente, tais línguas, enquanto constitutivas de seus corpos, se não faladas acabam por literalmente descorporificá-los em relação a si próprios e aos seus falantes dessas mesmas línguas.

Assim, para falar sob este patamar de entendimento, é preciso que eu me reporte ao corpo entre/sem fronteiras, calcado em reflexões descoloniais fronteiriças, que têm como premissa o tratamento do corpo como *biogeografia*, entendendo-se esse corpo em seus tríplices “constituintes”, em que *bio*=sujeitos,

geo=lugares, grafias=narrativas (BESSA-OLIVEIRA, 2018) e que, por conseguinte, formam o termo inteiro, *biogeografia*, ligado por seus constitutivos, que<sup>15</sup>

em estados de fronteiras e entre-barras discursivas – quer evidenciar que ora as barras que tentam calar a arte da exterioridade são postas pela colonialidade moderna, ora são (im)postas pela colonialidade do poder na contemporaneidade, está ancorada naquela, que insistem em (re)produzir modelos hegemônicos em que imperam as diferenças coloniais, que são exterioridades a qualquer modelo que formulou interioridades padrões, que já *aprenderam a desaprender a cada passo* a lição imposta pela (barra/fronteira da) modernidade e/ou pós-modernidade coloniais que ainda imperam (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 105).

É neste diapasão que percebemos que os corpos de nossos alunos, constituintes do arcabouço de participantes da pesquisa como entrevistados e como representantes destes corpos em discussão, têm atravessado ao longo dos anos essa colonialidade do poder como formas inerentes dos seus aprendizados e como forma de manutenção dessa hegemonia. Corpos que vêm sendo perpetuados nesse modo de ensinar, que vai em direção contrária à representatividade do ser que ocupa os bancos escolares, negando-lhes o direito de suas autenticidades e de suas possibilidades como seres *biogeográficos* que são.

O “aprenderam a desaprender a cada passo” nos remete à ideia de incorporação, enunciada por Viviani Leite e Edgar Nolasco (2019, p. 2), “metaforicamente falando, pois pensamos que com/no corpo é que se dão as “sensibilidades biográficas”, servindo como justificativa para a expressão “escrivivência do corpo”, cunhada pela escritora mineira Conceição Evaristo, interpretada por Viviani Leite e Edgar Nolasco (2017, s/p) como “uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva” e tomada por empréstimo por Edgar Nolasco, para expressar

o processo transculturador, demandado pela cultura fronteira e suas histórias híbridas situadas entre lá e cá, cria um *entre-lugar*

---

<sup>15</sup> O termo *bio*, acima escrito em itálico, foi assim grafado pelo autor da citação, MARCOS BESSA-OLIVEIRA (2018), bem como a expressão: *aprenderam a desaprender a cada passo*.

(SANTIAGO) cultural povoado de sensibilidades biográficas de afetos e de memórias subalternas que transitam entre o local e o global sem culpas (NOLASCO, 2013, p. 129).

Os corpos dos alunos e docentes, respondentes aos questionamentos propostos, como público-alvo desta pesquisa, constituem-se corpos-sendo por meio da língua, como os alunos indígenas e os surdos. Isso ocorre à medida que as línguas por eles professadas não são línguas oficiais aprendidas por meio de gramática, sintaxe e outros tantos artifícios utilizados para/na perpetuação da língua em seus purismos, pois são línguas-corpos.

Demarca-se assim a subalternidade que as línguas oficiais insistem em preservar para manterem as dominações hegemônicas nivelando, ou melhor, marcando os indivíduos em status perante o uso dessa ou daquela outra língua que não as consideradas de primeiro mundo e, quando não, como línguas oficiais do país, onde esses seres se encontram ou são nascidos. Sob esse prisma, o

corpo indígena não existe em razão de sua existência campesina e nem em emoção em relação à ideia de corpo branco edificada pelo projeto. Os corpos que não são classificados nas categorias estabelecidas de gênero, raça e classe construídos pelo Projeto hegemônico Europeu não existem e menos ainda têm ideias, razões e emoções (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 111).

Para que seja então dada voz (ouvidos, na verdade) àquelas cujas línguas são consideradas subalternas é que se faz imperioso lutar para que todos possam se expressar por meio das escrituráveis do corpo. Corpo este definido por Marcos Bessa-Oliveira (2019, p. 74) como “corpos que se reconhecem produtores de arte, cultura e de conhecimento”, em especial tratando-se dos indígenas, os quais, em sua maioria, recebem o ensinamento das primeiras letras, o chamado Ensino Fundamental I, na própria aldeia.

Essas escolas localizadas nas aldeias têm como professores docentes indígenas, alguns formados na Universidade, os quais não usurpam o lugar das línguas constituintes desses corpos em suas essências, permitindo que o

aprendizado escolar, nesse primeiro ciclo de vida, apesar das dificuldades, decorrentes de todo processo de aprendizagem, ocorra sem empecilhos.

Empecilhos esses enraizados no ter de compreender universos diferentes, marcados por noções, regras, costumes e línguas diferenciadas como o é o ensino formal nas escolas urbanas, fora dos muros/fronteiras das aldeias, moradas constituintes do corpo e da alma desses alunos indígenas. Os indígenas, na sua grande maioria e quase sempre no contexto universitário, são levados a absorver o conteúdo branco sem poderem evidenciar, em igualdade epistêmica, o conteúdo indígena que está em seus corpos.

Ante tais questões de entendimento sobre a língua e os corpos que elas habitam, é preciso ressaltar que “o corpo que habitamos não está mais circunscrito aos mesmos espaços formais onde, desde que fomos colonizados, vestiu-se ‘índios’, colocaram-se correntes nos ‘pretos’ e encapuzaram com chapéus de palha o homem do campo como se fosse um jacu” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 76). Mas não é impossível deixar de dizer que esses mesmos corpos continuam ainda na atualidade sendo vilipendiados de suas situações – ainda que de índios, pretos e jacus, mesmo que com sentidos pejorativos –. São corpos que continuam sendo não-corpos em algumas perspectivas que priorizam os corpos brancos como padrões.

É preciso vê-lo, por isso mesmo, com outros olhos, desligando-o da lógica que “contempla o padrão do corpo estabelecido pela lógica moderna que está assentada em gênero, raça e classe especificada desde o século XVI, mas que fora erigida a partir do século VIII” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 76), e que infelizmente ainda impera nos dias de hoje. Não é difícil identificar ou constatar quem ainda discrimina os corpos indígenas, pretos e jacus porque esses não pactuam aos padrões de raça, gênero, classe, línguas, fés e de ciência como padrão de definição do que é o corpo branco.

Esse pensamento se traduz em relação aos corpos fora de padrões modernos e pós-modernos [...] (corpos latino-americanos em pleno século XXI) [aos quais] foram “dados os direitos de serem coadjuvantes de histórias locais que apenas serviriam para consolidar a manutenção de uma história universal como projeto global”, tão bem pontuados por Bessa-Oliveira (2019, p. 76). E essas histórias, por sua vez, não são totalmente desconsideradas porque

sustentam, a partir de suas especificidades, a base para os projetos globais se manterem, porque indivíduos colonizados passam a se ver parte dos projetos hegemônicos como se fossem parte daqueles.

Sentido este disposto na contramão do que penso enquanto educadora, é que intento libertar o alunado sob minha responsabilidade para um aprendizado que o faça acreditar em si, pensamento corroborado por Paulo Freire (1967, p. 39). Para ele, as “relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpórea e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal” e, sob essa perspectiva, como ser diferenciado de outras esferas animais, com ânima e poder de superação.

Desta maneira, sendo impelido “a criar corpos outros”, como corpos contemporâneos, ex-pondo-se em quaisquer lugares como corpos que “são e estão”, em defesa de suas constitutividades, entendendo-se “como um *ser* alguém no mundo; *sentir* o mundo; e uma noção do *saber* sobre o mundo em que vivemos”, de acordo com Marcos Bessa-Oliveira e Edgar Nolasco (2017, p. 884). Um corpo que é, senti, sabe por que faz-sendo, do mesmo jeito fala-vivendo, esse corpo em constante construção consigo e com o outro o tempo todo.

Para esses autores, é nas experivivências do ser, acreditando, convivendo, sentindo e se manifestando na/pela língua como forma de vida, como expressão do seu ser e não como forma de trabalho, como representatividade exigida pelo social, pela hegemonia europeia sob o disfarce de que aprendemos a língua e dela devemos fazer uso como cidadãos do mundo! Ao contrário de que é preciso fazer parte de UM mundo com o qual não pactuamos porque precisamos falar determinadas línguas.

Como cidadãos do mundo é que vamos na contramão desse pensamento de hegemonia colonial, defendendo o que nos constitui, a nossa língua, a língua que faz parte de nosso ser, sem a qual somos apenas ventríloquos sem corpos. A língua que nos faz corpo é a língua que nos deve importar, não com o sentido de nos colocar pra fora – mundo à fora –, mas como língua que nos importa mundo para dentro: o mundo com o qual nos constituímos enquanto sujeitos com corpos que estão situados em lugares geográficos específicos.

Por isso defendemos o poder se expressar na língua indígena ou mesmo na língua de Sinais (Libras), ou seja, naquela que para nós é considerada a língua materna, aquela que nos representa. Assim é que se acredita poder emergir a *corpo-política*, aquela consciência que, de acordo com Walter Mignolo (2009),

é um componente fundamental do pensamento descolonial, é um fazer descolonial e a opção descolonial para revelar esse corpo [que] é, em primeiro lugar, as táticas da epistemologia imperial para afirmar a si mesma como *humanitas* do primeiro mundo desenvolvido e, por outro lado, para levar o empreender da criação de saberes descoloniais que respondem às necessidades dos *anthropos* do mundo subdesenvolvido e em vias de desenvolvimento (MIGNOLO, 2009, p. 33).

Esse corpo, segundo Juliano Faria e Marcos Bessa-Oliveira (2019, p. 30), “o corpo estranho é um corpo-política que cria saberes faltantes”, uma vez que teve de sair das docilidades de seus corpos para deixar de ser submisso e se aceitar como capaz de assumir a própria vida, acreditando que este corpo “não é mais apenas morada da alma, mas é ser” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 28). Logo, é um corpo dono das suas razões e que, de modo evidente, não depende de língua nenhuma, estranha ao seu corpo, para viver bem.

O corpo de língua hegemônica não é um corpo moderno habitado por corpos estranhos presentes em suas *biogeografias* constituintes, já pontuadas alhures, presentes nas culturas, lugares e narrativas de onde esses alunos-sujeitos são originários e que esses, por suas singularidades, podem mostrar e fazer valer a referência “de que nenhum corpo é Ser-menos”.

Todos, pelo contrário, todos podem Ser-mais, se levarmos em consideração as suas “diferenças de corpo, espaços, narrativas, memórias e histórias” nos dizeres de Juliano Faria e Marcos Bessa-Oliveira (2019, p. 13), sendo necessário para tanto descolonizar-se o sujeito imbrincado nesses corpos estranhos. Esses são corpos-mais exatamente porque se sentem completos falando, por exemplo, as línguas que são constituídas por e em seus corpos. Pois não se colocam obrigados a falar línguas que são descorporizadas das suas diferenças.

A descolonização sob esse viés parte inicialmente do (re)conhecimento do mundo em que se vive e ao qual se pertence. Assim é que descolonizar o corpo da língua, na nossa perspectiva,

é reconhecer-se e reconhecer o mundo, a arte e a cultura [que os] cercam. Do mesmo jeito é reconhecer sujeitos, espaços e produções como/de lugares epistêmicos. Ou seja, [é entender-se] como sujeitos colonizados primeiramente (histórico e contemporaneamente), para descolonizar o ensino [...privilegiando] um lugar *biogeográfico*, para cultivar e cultuar o conhecimento (BESSA-OLIVEIRA; NOLASCO, 2017, p. 884).

O conhecimento tomado sob esse olhar descolonial que situa corpo nele cria tanto aos olhos dos alunos quanto dos docentes novos caminhos, por meio de reflexões que devem se abrir como possibilidades a questões outras que ultrapassam a mesmice de se ensinar. Isso, uma vez que nenhuma língua se constitui como corpo sem corpo falante, e do mesmo jeito, corpo sem linguagem, é igualmente corpo sem expressividade narrativa. Por último, nesta seara, corpo sem situação – linguística e/ou narrativa – é corpo inexistente. É o corpo outro colocado com reflexo do corpo que é o mesmo.

Essa mesmice se faz por transferências de saberes, como é o caso do ensino formal na escola em que leciono. Metodologias prontas e acabadas que suplantam qualquer situação de possibilidades novas para a aquisição dos conhecimentos. No caso, tratando-se

de conhecimento histórico – adquirido através de instrução didático-pedagógica – e falo ainda de conhecimento dos conhecimentos – aquele que os indivíduos têm transmitidos como heranças (DERRIDA, 2009) socioculturais: de pais para filhos ao longo de gerações, em conversas sociais etc. É dessa perspectiva que nasce uma ideia de proposta epistêmica descolonizadora do ser, sentir e saber (BESSA-OLIVEIRA; NOLASCO, 2017, p. 884).

Sob esse olhar, refletindo sobre esses tantos outros corpos negados, com base nas teorias descoloniais, pode-se percebê-los como corpos-políticas que são, então, corpos em situação que se colocam frente situações que lhes são impostas. Logo,

é o corpo como dono dos seus discursos e de suas fronteiras que se permite ou não afetar-se pelos contatos, pois o corpo-política aqui é entendido como corpo-fronteira que somente si toca e é tocado por aquilo que si permite e é um corpo que emerge em diferentes lugares enunciativos que são, por conseguinte, corpos *biogeográficos* múltiplos (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 116).

Como corpos-políticas, esses corpos reivindicam demandas de compreensão e, acima de tudo, de libertação, de um lugar, de um espaço em que possam ser sem fronteiras, como corpos semoventes. Isto é, como corpos que si-movem-se e como tais agem como corpos emergentes que necessitam de serem visibilizados. “Corpos-políticas que se colocam aptos ou não às idiossincrasias que se colocam impositivamente, mas totalmente abertos aos atrave(r)ssamentos que se apresentam como aptos a ser atrave(r)ssados também” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

Uma visibilidade que deve se manifestar por meio de suas línguas e de suas linguagens, o que demanda uma atenção especial à interculturalidade existente nesses corpos que são si-movente-se, pois, por mais que serem (re)conhecidos em suas particularidades e terem suas diferenças toleradas, eles anseiam por ser conviventes em suas totalidades com as diferenças que os circundam.

Sob tal premissa, para que essa visão construída ao longo dos séculos possa se transmutar, é preciso compreender, portanto, “a diversidade linguística, por meio do ato de pensar e escrever entre as línguas [como] uma potente prática cultural e um ato de lutar pelo poder e pela justiça” (MIGNOLO, 2003, p. 42). Um ato que tem justiça e corpo em políticas. Ao contrário de ser corpo e política que devem ter justiça e política impostos pelos padrões definidores, também, das políticas e justiça de corpos baseadas nas lógicas hegemônicas dessas.

Esse ato culmina no que Walter Mignolo (2003) entende por “linguajamento, ou melhor dizendo, “bilinguajamento”, e que nós, neste texto, por forças “Corpora” para análise, como dados desta pesquisa, consideraremos como sendo o trilinguajamento. Como ato de falar-sendo.

### **1.3. Corpos-Trilinguajando vidas: lugar epistêmico e disciplinar de conhecimento, de formas de relações de existir de co-existir**

Trilinguajar vidas já deve ter ficado evidente que não está restrito a falar determinada língua a fim de participar de contextos com os quais o corpo não esteja também inserido. Neste tocante, portanto, trilinguajamento está, certamente, para além de falar e dominar estruturas linguísticas. Porque, nesta pesquisa, trilinguajamento é dominar porque senti-sendo a língua.

O trilinguajamento, sob essa perspectiva, nesta pesquisa, é considerado, segundo Fabiane Moraes e Leoné Barzotto, o meio capaz de

intervir, transformar estruturas sociais injustas, reconstruir sob outras bases, estabelecendo outras/novas relações de existir e de co-existir. Aprender a ser, estar e (con)viver “com o outro”, ou seja, existir “entre” e “com” as diferenças, precisamente o caso das Línguas de Sinais (MORAES; BARZOTTO, 2016, p. 50).

Tal direcionamento, capaz de intervir, transformar estruturas e estabelecer novas relações do existir, por meio da língua tanto utilizada pelos alunos surdos e por seus docentes, intérpretes de Libras, quanto por alunos indígenas, revela uma maneira de pensar, de se mostrar e de se comunicar na/pela língua. Outrora a língua era considerada mecanismo de participação aos sistemas dominantes, no caso do trabalho, do emprego, dos sistemas de seleções de determinadas situações estudantis, por exemplo. Em nosso caso, a língua não seleciona porque ela é inclusão com sentido de participação aos sistemas imperantes em sociedades específicas.

Esse pensar inclui essas duas línguas: a língua indígena e a língua dos surdos, a língua de sinais, possibilitando que se possa compreender suas situações e os contextos atuais em que essas línguas se manifestam.

Essa forma de agir-pensar no mundo, trata-se, de acordo com João Alberto Munsberg e Gilberto Ferreira da Silva, “de um projeto político que vai além da compreensão das lógicas da colonialidade desde um lugar ‘outro’”

(MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 151). Logo, são línguas que não estão atreladas ou limitadas aos sistemas que dizem incluir, quando na verdade excluem aqueles que não as falam.

O que esses autores propõem centra-se na descolonialidade do poder, do saber e do ser como uma estratégia capaz de erigir um pensamento “outro”. Mister se faz investir no fortalecimento e na propagação das línguas de sinais, o que equivale a dizer “investir na descolonização do conhecimento porque as línguas se situam em um terreno onde está em jogo o poder cultural” (MORAES; BARZOTTO, 2016, p. 52). Nos dizeres de Moraes e Barzotto, um lugar que se pode denominar de um lugar entre línguas.

Deste lugar de pensamento – deste porquê *a partir de* fronteiras dos pensamentos moderno e pós-moderno – é preciso considerar o mundo por via de outras opções de tudo: filosofia, pedagogia, conhecimento, subjetividade, alteridade, sociedade, crenças, gêneros, raças, línguas, classes, natureza, entre muitas outras coisas como as que conhecemos estabelecidas pelos sistemas universais e/ou globais instituídos como únicas lógicas para o Planeta. Com isso quero dizer que é preciso que vislumbremos a possibilidade de existência de sistemas *outros* que não estejam ou não estiveram subscritos às mesmas lógicas de produção de arte, cultura e conhecimentos disciplinares que, quase sempre, são como esses são tratados pelas universidades ocidentais, por exemplo, para *re-existirmos* ainda que não tenham sido findados (BESSA-OLIVEIRA, 2023a, NTA, p. 11).

É precisamente nesse lugar entre (fronteiras) línguas que se pode situar a vivência das pessoas ou sujeitos, considerados surdos que, tal e qual outros habitantes das regiões de fronteira, vivem em contato com duas línguas (ou quiçá outras tantas). No caso dos surdos brasileiros, a Libras e a Língua Portuguesa. E não foi deixado de dizer: no caso dos sul-mato-grossenses que vivem em situação bem atípica de línguas em confluências em que várias línguas lutam para ser faladas e manter-se vivas.

Nessa situação em específico, no caso dos sujeitos surdos, Fabiane Moraes e Leoné Barzotto asseveram que “o ser surdo é uma espécie de indivíduo exilado, não geograficamente, mas linguisticamente” (MORAES; BARZOTTO, 2016, p. 52). Necessário é que se rompa esse exílio.

Entendido assim, tomem-se por empréstimo os conceitos de Walter Mignolo sobre bilinguismo e bilinguajamento. O bilinguismo define-se como uma habilidade, ao passo que o bilinguajamento é nomeado como um estilo de vida: um ser-vivendo, vamos “metaforizar” assim. Mas não é um sujeito que vive o trilinguajamento como estou discutindo que deve, tem, precisa viver entre línguas que são colocadas como subalternas em perspectiva com uma língua hegemônica imposta pelos próprios sujeitos colonizados.

Nos dizeres de Fabiane Moraes e Leoné Barzotto, tal pensamento é expresso metaforicamente como: “romper, portanto, este ‘exílio’ linguístico e existir entre-línguas como o faz o ser surdo é irrevogavelmente um estilo de vida” (MORAES; BARZOTTO, 2016, p. 52). Este estilo de vida ganha menção e destaque nas palavras de Walter Mignolo (2003) ao asseverar: “a razão pela qual prefiro o bilinguajamento e o bilinguagismo ao bilinguismo é que estou tentando tratar de algo que está além do som, da sintaxe e do léxico, e além da necessidade de ter duas línguas” (MIGNOLO, 2003, p. 359)

No caso de surdos, esse viver entre-línguas, esse “estilo de vida não se limita ao âmbito escolar. Antes, se estende por todos os espaços pelos quais o sujeito circula: familiar, profissional, escolar, religioso, da saúde, da justiça, entre outros”, nas palavras de Fabiane Moraes e Leoné Barzotto (2016). Seus sons, no entanto, não bastam para dizer que falam línguas. Nesta perspectiva em que se coloca a língua dos surdos – a Libras – acaba por ser, diante do pensamento hegemônico, uma língua que estaria excluída, antes mesmo de se ensaiar de ser expressa, pela falta do som falado.

Tal experiência espalha-se também em outros viver entre-línguas, como é o caso de seres descendentes de linhagem indígena, negra, estrangeira (holandesa, paraguaia, outras) que convivem nas regiões de fronteiras e, mais particularmente, na localidade de Maracaju-MS, uma realidade semelhante, assim expressa por Fabiane Moraes e Leoné Barzotto (2016) como sua vivência, antes de aprender a Libras e de manter contato com a comunidade surda.

Assim, como milhões de brasileiros nas mesmas condições, para sobrevivência, eu me transportava entre duas realidades: uma era aquela em que precisava encarar as situações para sobreviver em uma sociedade majoritariamente ouvinte e que me forçava a representar um

papel com o qual eu não me identificava. A outra era meu “eu” que enfrentava sozinha sem ter com quem me identificar (OLIVEIRA, *apud* MORAES; BARZOTTO, 2016, p. 53).

Essa realidade de viver entre línguas encontra-se também expressa no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue” (2013) – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, documento produzido pela comunidade surda. E de acordo com Adriana da Silva Thoma (2014), neste documento se salienta que “porque os surdos não vivem em espaços fechados próprios, eles precisam conhecer a língua dominante e oficial de seu país como meta de bem-estar social, além da escolarização” (THOMA, 2014, p. 12).

Percebe-se que, pois, pelo apresentado, o texto do relatório defende uma proposta educacional com tônica na experiência visual dos surdos, como também considera importante e necessária a aprendizagem escolar do português, pois como ressaltado pela autora, estes não vivem isolados em redomas de vidro, mas são cidadãos como qualquer outro.

Sob esse prisma, é importante ressaltar quão relevante é a percepção da vida entre línguas, bem como suas significações e, de acordo com Ana Paula Santana e Alexandre Bergamo, “os conceitos de cultura e identidade surda estão fundamentados em torno de um elemento principal – a língua” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 578), sendo desconsiderados, frequentemente, fatores outros constituintes dessa identidade que, em geral, tendem a homogeneizar na cultura surda.

Por esse viés, criam uma cisão social entre surdos e ouvintes como uma opção, “como se o surdo tivesse apenas uma escolha: “ou você está do nosso lado ou está contra”” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 579). E neste caso, pior é ainda mais a situação do surdo em relação aos falantes literais de outras línguas. Pois esse sequer é considerado falante em um contexto no qual a língua falada e escrita é fundamental para re-forçar a passagem de um patamar para outro.

Em atenção a essas reflexões, entendo que, na temática envolvendo o universo dos surdos, nos dizeres de Maura Corcini Lopes e Pedro Henrique Witchs, “o aspecto linguístico na concepção de uma identidade surda tem muito

valor significativo” (LOPES; WITCHES, 2018, p. 7). Entretanto, na contrapartida dessas constatações, é imperioso destacar “uma carência de investigações que evidenciem outros elementos constituintes do que se pode afirmar ser uma forma de vida surda” (LOPES; WITCHES, 2018, p. 7), sendo, nesse diapasão, os outros/nós os surdos perante esse universo.

Esse universo constituinte das identidades surdas é plural e por isso mesmo não há como se desconsiderar o valor da Língua de Sinais para a formação das identidades e culturas surdas, pois na

relação com outros (surdos ou ouvintes) não há como descrever a todos os surdos segundo alguns tipos ou categorias fixas e puras. Ser surdo é uma condição plural, e as identidades surdas podem ser tantas como podem ser qualquer outra (KRAEMER, 2012, p. 154).

A língua de sinais não é uma língua outra vista como língua a ser aprendida para ascender a determinada situação social, por exemplo. Menos ainda é vista como forma de ascensão econômica. Corroborando essa pluralidade dos sujeitos surdos, Vanessa Regina Martins e Regiane Pinheiro Agrella (2013) salientam que, embora

essa normalização não mais se dê como em anos e até séculos atrás, quando o surdo se reparava pela oralidade, sendo o modelo ouvinte a ser seguido, a impressão deixada é de estar mantido ainda um ideal de surdo “puro” conhecedor da cultura surda, da língua de sinais, como se houvesse uma essência surda a se buscar. Todavia, os surdos, como qualquer sujeito, constituem-se por meio de suas relações singulares e pelos discursos de contemporaneidade (MARTINS; AGRELLA, 2013, p. 59).

Esperar que o surdo se restrinja ao seu universo de não falante pela deficiência é igualmente ignorante a querer que o indígena ande pelado pelas ruas das cidades urbanizadas e metropolitas do Brasil contemporâneo sem acesso às tecnologias. Do mesmo modo, é continuar insistindo na lógica de que o negro africano se restringe ao mesmo indivíduo que apenas “contribuiu” para o desenvolvimento do Brasil com sua força braçal, como se isso não fosse racismo estrutural.

Para os surdos, viver entre línguas não se apresenta como uma escolha. De acordo com Fabiane Moraes e Leoné Barzotto (2016), qualquer brasileiro ouvinte pode optar por aprender outra língua, tornando-se assim bilíngue, opção que não cabe aos surdos na obrigatoriedade da aprendizagem do português escrito, visto que esta aprendizagem não lhe é uma opção, mas sim uma imposição. Imposição que se traduz num comportamento de maneira colonial, uma vez que o grupo que está em vantagem social, o grupo dos ouvintes, que determina as regras de atuação e de sobrevivência do grupo, em minoria ou em desvantagem, neste caso, o dos surdos.<sup>16</sup>

Tal comportamento, marcado por essa exigência colonial disfarçada (neocolonial), está expresso nos termos do documento (Brasil, 2002), no qual se declara que a Língua Brasileira de Sinais, a Libras, “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, atrelando “para os sujeitos surdos a obrigatoriedade do uso da escrita da Língua Portuguesa”.

A prerrogativa de que a “língua materna não pode ser utilizada em todas as situações em que se fizer necessária” abarca, a nosso ver, por extensão a língua dos sujeitos indígenas, que os constituem, atrelando-os também à submissão dos sujeitos indígenas, aqui nascidos ou não, enquanto pessoas individuais e sociais.

Essa subalternidade expressa por meio da obrigatoriedade da Língua Portuguesa na modalidade escrita, de acordo com Ronice Quadros e Marianne Stumpf,

---

<sup>16</sup> Esta condição da língua como corpo, mais uma vez, vale ser ressaltada por meio das afirmativas de Bessa-Oliveira (2023, s/p) à medida que o autor diz que “a língua é, de modo muito evidente, uma continuidade do corpo estando fora do corpo sem a materialidade da língua em si como órgão físico que é parte do corpo natural sendo corpo que fala. A língua dentro da boca, de algum modo, para os não falantes de línguas oficiais, da ótica do poder hegemônico imposto pelas línguas oficiais, não deve valer grandes coisas. Entretanto, a língua, mesmo que dentro da boca como aquele órgão físico como sendo parte do corpo é, evidentemente, significativa na composição, por exemplo, dos sabores, mas também do tato (situação na qual não vou me centrar aqui agora porque não estou falando neste momento sobre/de sexo). Mas a língua figura-se para fora do corpo físico uma vez que é ela quem dá sentido ao que está submetido à subjetividade do sujeito que a fala, seja verbalmente ou por meio de sons, de um jeito ou de outro, de uma forma ou de outra, por meio de uma estrutura formal ou de outra que, pela lógica das formalidades, pode ser vista com informal porque esse indivíduo não fala determinada língua oficial.”

remonta à política monolíngue instaurada desde o período da colonização brasileira, mantendo, assim, o estatuto da Língua portuguesa de supremacia, mesmo ao reconhecer a existência de *outra (ou de outras) língua(s) (grifo nosso)* nacional, a Libras (QUADROS; STUMOF, 2018, p. 23).

Sob essa perspectiva, percebe-se que a legalização da Libras não implicou efetivamente no seu reconhecimento como língua de mesmo valor e status de poder da língua oficial brasileira, a Língua Portuguesa. Evidentemente, podemos ponderar, porque aquela é, antes de tudo, uma língua de deficientes.

Pensando sob esse direcionamento, mister se faz compreender que, de acordo com Fabiane Moraes e Leoné Barzotto, a compreensão do que seja o bilinguajamento possibilitaria, ou melhor, possibilita reconhecer que “a Libras não se restringe a consentir que ela seja utilizada em alguns contextos comunicacionais, tampouco admitir que ela apresente uma estrutura linguística” (MORAES; BARZOTTO, 2016, p. 55), semelhante à situação dos indígenas, por exemplo, em nosso país.

Segundo Walter Mignolo (2003, p. 343), o bilinguajamento põe a lume “a ideologia do monolinguajamento [...], isto é, de falar, escrever, pensar dentro de uma única língua controlada pela gramática, de modo semelhante ao controle exercido pela constituição sobre o Estado”, demonstrando que se mudam os tempos, mas a tirania do poder, esta é difícil de se modificar, sempre na tentativa, mesmo que disfarçada, de continuar nos desmandos tais e quais no tempo de colonização.

A língua é, portanto, uma das formas mais arcaicas de colonização e subalternização, por conseguinte, de subjetivação dos sujeitos diferentes em quaisquer que sejam os contextos de colonização/dominação vigentes. Quer seja nos primórdios da arte, por exemplo. Os homens das cavernas se sentiam dominadores diante dos animais aos quais queriam devorar simplesmente pelo fato de os desenharem mortos nas cavernas e grutas que habitavam: logo, uma escrita linguística simbólica dominante por meio de imagens. Mais tarde, o homem que regia reinos inteiros dominava os signos linguísticos por meio de imagens e/ou escritas de alguma forma para manter a sua aproximação às divindades que, por meio de suas “palavras”, podiam punir aqueles que não os seguissem/obedecessem. Saltando a história, na atualidade, parecemos nos valer dos mesmos recursos que outrora fizeram líderes sanguinários: continuamos, por meio das artes, supondo controlar signos e corpos; por meio de linguagens, supondo controlar imagens; por meio da escrita, controlar

corpos que não compreendem signos, símbolos, imagens e palavras porque esses estão cercados de formalidades estruturantes formais que limitam àqueles que não têm essas formalidades como definidoras de seus corpos dentro dos padrões para ser corpo, gente, sujeito. Entretanto, de uma ótica descolonial da língua, ou seria melhor dizer de uma ótica em que se deslinguaja a língua – deshierarquiza as línguas – esta passa a ser a libertação de corpos de línguas não oficiais (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

Essa situação, para Fabiane Moraes e Leoné Barzotto, decorre da necessidade

de uma questão de pensar entre e dentro das línguas para romper com uma perspectiva epistemológica excludente, a qual nos foi deixada de herança pelo advento da colonização. Esta “outra língua” – do entre-lugar – é híbrida e transculturada por excelência e, igualmente, construída por meio de inúmeras e incontáveis “contaminações” linguísticas (MORAES; BARZOTTO, 2016, p. 50).

As incontáveis contaminações linguísticas simplesmente expressam, por meio da diversidade linguística, que é preciso compreender que “o ato de pensar e escrever entre as línguas é uma potente prática cultural e um ato de lutar pelo poder e pela justiça” (MIGNOLO, 2003, p. 42). Ato que culmina naquilo que Walter Mignolo (2003) descreve como linguajamento e que aqui nesta dissertação, melhor dizendo, refere-se ao trilinguajamento, pelo número de línguas em conflito.

Tal pensamento se traduz nas palavras de Fabiane Moraes e Leoné Barzotto como “uma nova maneira (forma) de ser e estar neste mundo híbrido e altamente intercambiante” (MORAES; BARZOTTO, 2016, p. 50) na maneira de se fazer uso da língua, de acordo com as possibilidades de cada um de seus diferentes usuários, sem pensar em seus purismos, mas lhes sobreguardando suas essências.

Ao mesmo tempo, possibilita, porém, abrir “fendas dentro das línguas ditas maiores e oficiais para, justamente, promover a emancipação dos usuários de línguas até então marginalizadas pelo sistema mundial/moderno, como é o caso das línguas de sinais” (MORAES; BARZOTTO, 2016, p. 50) e das línguas indígenas em um contexto no qual o português é a língua imperante como oficial e o inglês deve ser aprendido porque proporciona ascensão social.

” Ilustrando” a questão: o ensino das línguas nos espaços escolares, bem como na pessoa do docente que a ministra, passa a ser o ensino baseado na língua como expressão das exterioridades. Isto é, tendo como fulcro a fronteira como lugar epistêmico, que possibilita, ou melhor, que produz o “pensamento liminar”, entendido por Walter Mignolo (2003) “como um conhecimento que se produz na margem e a partir da hibridização das línguas hegemônicas com as línguas subalternas, ou seja, do plurilinguajamento” (MIGNOLO, 2003, p. 93).

Essa hibridização das línguas ocorre não somente em espaços de fronteiras como também, com frequência, especialmente no momento em que os tradutores ou leitores fazem a tradução de um texto de uma língua para outra. Ao traduzir, já fora dito, se reescreve um novo texto dando sentido ao texto primeiro a partir das experiências socioculturais nas quais a tradução está sendo proposta.

Sob tal perspectiva, Mignolo faz algumas constatações e traz seus pensamentos a lume, fazendo uma análise dos entraves e das possibilidades que envolvem uma tradução, isto é, sobre o modo de se passar um pensamento que se quer enunciar ou que já foi enunciado por um outro alguém para uma outra língua que não aquela em que o texto foi escrito ou pronunciado. Isso, em geral, acontece com pessoas que têm uma língua de vivência e outra(s) de convivência social, chamando a atenção para o fato de que “a hibridização linguística desestabiliza não apenas a identidade das línguas, mas também a identidade de seus falantes” (MIGNOLO, 2003, p. 98).

O mundo transnacional em que vivemos hoje, de acordo com Walter Mignolo (2020), é incompatível com as velhas ideologias nacionalistas que associam línguas, literatura, cultura e território. As diferentes heranças coloniais, bem como a crescente interconexão global, têm revelado um contexto múltiplo que dificulta o pensar na pureza de uma língua e estabelecer as fronteiras entre línguas e culturas nacionais, já que, para Walter Mignolo (2020, p. 292), “o que testemunhamos agora [...] é uma re colocação de linguagens e culturas possibilitadas pelo próprio processo de interconexão global”, que configura a transculturação.

Assim considerado, a transculturação deve ser entendida como termo que denomina a inclusão de fronteiras, migrações, trilinguajamento,

plurilinguajamentos e multiculturalização, pela crescente necessidade que se tem de se conceitualizarem as línguas, os processos de escrita e leitura e literaturas transnacionais e transimperiais. Logo, as línguas, culturas, corpos e identidades se contaminam e são contaminadas entre si.

Vista sob essa maneira de ser, a “transculturização, em outras palavras, contamina o local de enunciação, não apenas como fenômeno social, mas sim por permitir a celebração do ‘impuro’” [das línguas consideradas subalternas], de acordo com Walter Mignolo (2020, p. 293), tornando difícil pensar-se na pureza de uma língua ou mesmo estabelecer fronteiras entre línguas e culturas nacionais. Isso provocando, ou melhor, permitindo provocar uma série de deslocamentos, que se traduzem em quem fala, para onde fala e em que fala (língua).

Essas transformações sócio-históricas que conduzem a essas outras produções exigem uma nova forma de pensar, denominada por Walter Mignolo (2020) de pensamento liminar, entendido como

pensamento situado entre as ciências humanas e a literatura) um arcabouço no qual a prática literária não seja concebida como objeto de estudo (estético, linguístico ou sociológico), mas como produção de conhecimento teórico; não como “representação” de algo, sociedade ou ideias, mas como reflexão à sua própria moda sobre problemas de interesse humano e histórico. Isso, naturalmente, inclui o aspecto da língua – não necessariamente em termos de gramática ou fonética, mas em termos da política da língua (MIGNOLO, 2020, p. 297).

Sob esse olhar, privilegiam-se as histórias locais, dando vez e voz às línguas consideradas subalternas, isto é, dando vida “a um outro pensamento”, liberto da colonialidade de poder (conceito concebido por Aníbal Quijano [2005], que descreve a libertação das amarras das dominações, das conquistas, situando as enunciações “nas fronteiras (interiores/exteriores) do sistema mundial colonial moderno” (QUIJANO, 2005, p. 54).

O viver na exterioridade, sem perder, porém, a interioridade do ser, significa aprender a ser/estar/(con)viver “com o outro”, ou seja, existir entre e com as diferenças. Trata-se de pensar trilinguajando línguas, isto é, na perspectiva das línguas entranhadas no ser. Para que essas línguas tenham

exterioridades, elas encontram no pensamento liminar o caminho, a veia para se libertarem, para libertarem suas mentes, um meio de lhes conferirem o protagonismo como sujeitos de seus “existir, agir e produzir”.

Assim se fortalece o “giro de[s]colonial”, termo usado por Nelson Maldonado-Torres (2005), que, de acordo com Luciana Ballestrin, permite descrever “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105) E em essência, traduz “esta virada fundamentalmente epistêmica, colocando à prova as diretrizes eurocêntricas ao propor uma nova forma de agir e pensar no mundo” (MORAES; BARZOTTO, 2016, p. 51), isto é, uma forma de experienciar vidas.

Essa forma de vida se traduz no trilinguajar vidas por abarcar o universo compreendido na língua que o aluno fala (ou dela se utiliza como meio de comunicação, no caso da língua indígena e/ou da Libras) e na língua que o docente fala (no ensino/aprendizado da língua portuguesa ou inglesa), isto é, naquela que se quer ou que se deve ensinar de acordo com as diretrizes legais de uma BNCC. Nesse contexto, o momento real de comunicação situa-se ainda na borda, na margem daquilo que se quer aprender, trocar, viver experiências, mas que fazem parte dos corpos que ali estão e se apresentam para o aprendizado ou para a troca.

Troca esta por meio da qual possam ser vencidas as barreiras comunicativas, permitindo ao aluno apropriar-se do seu saber e, assim, reivindicar um local, espaço de trabalho. O frequentar espaços escolares, incluindo o universitário ou das graduações, em suas essências, porque a língua não se dissocia dos corpos; antes, os constituem.

Sob o olhar das interconexões globais, é preciso examinar com criticidade a questão da “pureza das línguas”, e reconhecer e valorizar todas as línguas, no dizer de Walter Mignolo. Desde as “línguas milenares (como o chinês, o árabe, hindi e o hebraico), antes relegadas à condição de segunda classe (durante o período moderno e seu início)” (MIGNOLO, 2020, p. 328). Bem como aquelas, ainda na esteira de Mignolo, “eliminadas sob as bandeiras da nação, como o quíchua e o aimará na Bolívia e no Peru, o Nahuatl e o Maia no México e na América Central”.

Questões históricas e geopolíticas tiveram também papel relevante sobre as línguas em nosso país (Brasil), perpassadas pelo eficiente silenciamento da Revolução Haitiana na história das Américas com “a Anglo-América e a América-Hispânica, [sendo atribuído] ao Brasil o papel de coadjuvante todas as vezes que a ‘latinidade’ precisava ser encenada nos conflitos imperiais que emergiram por volta de 1848” (MIGNOLO, 2020, p. 63).

Em outras palavras, as comunidades ameríndias e afro-americanas permaneceram excluídas do quadro na construção das “Duas Américas”, de acordo com Walter Mignolo (2020, p. 329), justificando, ou melhor, abonando a subalternidade a que essas línguas foram relegadas, mesmo que aqui, no Brasil, fossem os indígenas os habitantes dessa terra quando se deu o seu “descobrimento”.

Ao longo dos séculos, essa língua foi contínua e abruptamente calada, não se levando em conta a sua fundamental importância para o sujeito falante como expressão dos corpos-sendo por meio da língua, dando ao ser conteúdo, forma, permitindo-lhe ser corpo-sendo, na língua e pela língua. Essa relação da língua com o corpo que a professa traz e provoca entraves vários advindos dessa situação criada pelo eu que escuta e o eu que pronuncia e pelo encontro, nessa mediação, de vários outros que se manifestam nesse entre-línguas, entre-lugares, uma vez que o pensamento nunca sai límpido, puro e transparente.

O que acontece, na verdade, é que essa língua vai se contaminando, vai se constituindo na troca, na relação entre “eus”, entre “eu” e o outro ou outros; na relação entre o outro/os outros e “eu” (em que também me torno o outro, para quem quer que seja, o agente da enunciação).

Assim é que, nessa linha de pensamento, podemos dizer, ou melhor, asseverar que, para que a língua possa se expressar em seu modo de ser língua, hodiernamente, como ela se constitui, como uma relação de trilinguajamento, quiçá de plurilinguajamento, é preciso que ela seja corpos-sendo, entrelaçando vidas, histórias, contextos, lugares e fronteiras.

Tal pressuposto se faz necessário para que, num mundo mais próximo do que possamos imaginar, a situação exposta pelo pensamento de Becker (1991), e que traduz o “eu de muitos ‘eus’” possa se modificar, enlaçando fronteiras

linguísticas, acreditando que “em algum momento os silêncios perturbam, sim, e o uso das palavras fica lento e difícil, [pois um] “novo código não é tão difícil de aprender. Uma nova forma de estar no mundo é que é” (BECKER, 1991, p. 227).

Em prol, pois, dessas mudanças, é que buscamos neste próximo capítulo uma maneira de abirmos os olhos e o ser para que tais perspectivas possam se concretizar em corpos que falam-vivem-línguas.

## **CAPÍTULO 2 – SER, ESTAR E SENTIR NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRA E MATERNA PARA FALAR-SENDO**

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Paulo Freire

### **Prenuncio: A Educação Transforma?!**

Quero iniciar este capítulo que traz como abordagem o que é ser, estar e sentir no ensino de Línguas Estrangeira/Materna para falar-sendo tendo por inspiração o epíteto como uma frase de introdução inicial. Pois por meio desse ensino quero possibilitar ao aprendiz e ao docente o falar-sendo, tendo por holofote o papel da língua nas questões referentes não em relação à hegemonia das línguas oficiais sob a ótica da lógica colonial, mas sim o papel da língua na constituição do Ser. Faço isso evidenciando o corpo da diferença (no caso desta dissertação, com enfoque na convivência na/pela língua e no ensino que deve saber respeitar essa diferença frente à língua indígena e de surdos-mudos, dentre outras): um corpo pleno em sua estrutura, independentemente do lócus dessa enunciação.

### **2.1. As questões de língua e de hegemonia**

Quero enfatizar que o epíteto trazido neste capítulo serve a mim como ponto inicial de provocação e de discussão, porque, apesar de todos os senões existentes, referentes à educação formal no Brasil, foi por meio da educação que, sem mesmo perceber fui me transformando na escrita deste texto. Assim, com esta pesquisa quero também poder contribuir e poder me transformar na arte do educar e, por meio desta arte, poder alcançar os meus alunos e as pessoas ao meu redor; incentivando ou arregimentando outros que, como eu, possam se colocar como aprendizes nas experiências pela vida e na escrevivência dos seres, como quem sabe possibilidades para “experimentar,

formar, praticar” na construção de se “ser, sentir, saber” *bioistóricosóciogeograficamente* como seres vivos em diferentes espaços.

Após esta breve interlocução, vamos à discussão do que nos propusemos nesta parte do texto, no desejo de que, por uma educação *outra*, os povos/alunos possam se representar e se enlaçar com outros na desarticulação das artimanhas das garras da colonialidade e dos discursos de hegemonia.

Este capítulo tem, pois, como fulcro central, trazer os ranços da colonialidade e, em contrapartida, o ser em sua exterioridade *biogeográfica*, desatando os nós de suas interioridades de corpos-político-fronteiriços que são e que se constituem, de acordo com Edgar Nolasco, a relação do

homem fronteiriço com o seu destino, sua relação com seu lócus geográfico cultural e seu bios estruturam seu “corpopolítica” (MIGNOLO), sua consciência subalterna e preparam o terreno para uma epistemologia fronteiriça, cuja teoria advinda dessa produção de conhecimento traz a marca de um destino, de um sintoma e de um desejo oriundos a partir de um lugar específico na cultura (NOLASCO, 2018, p. 39).

Essa maneira de perceber a relação do ser com seu lócus geográfico, histórico e social como corpos fronteiriços desconstrói o pensamento da submissão hegemônica. Ao mesmo tempo, instaura a genealogia do pensamento descolonial, “isto é, do pensar geopolítica e corpopoliticamente (o que significa assumir o controle do racismo e patriarcado epistêmico da teopolítica e geopolítica do saber e do pensamento)” (MIGNOLO, 2015, p. 308). É por esse viés, com a libertação do universalismo pela veia do pensamento descolonial, que se permite acontecer uma transformação que, segundo Edgar Cézar Nolasco (2018), acontece

[...] quando levamos em conta na discussão teórica e crítica tanto a corpopolítica (homem fronteiriço, “bugres”, indígenas, brasiguaios, paraguaios, bolivianos, pantaneiros, ([holandeses], entre outros), quanto a geopolítica (a fronteira sul, por exemplo), contribuimos para uma guinada epistemológica fronteiriça e, o mais importante, podemos pensar e conceitualizar uma consciência fronteiriça específica do lócus em questão (NOLASCO, 2018, p. 39).

Um lócus que a tradição colonial europeia sempre quis e sempre buscou silenciar, organizando e inventando “performativamente”, com sua “atitude de descoberta”, sua história e a dos povos que colonizou. [Uma] tradição [que] “mapeou o mundo com categorias que incluíam nomes de grupos, de línguas e de tudo que pudesse ser descrito” (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 301).

Para Sinfree MaKoni e Alastair Pennycook (2007), esses regimes, por meio da língua, marcaram a governabilidade do mundo e a sua vigilância. Não só nos processos de colonização e de cristianização, modo pelo qual os indígenas foram “domesticados” e silenciados, mas ainda mais recentemente cristalizaram suas marcas pelos processos de globalização em todo o mundo.

Tais pensamentos encontram eco em Elismênia Oliveira e Joana Pinto (2011), ao afirmarem que

tanto a língua como categoria teórica e analítica quanto as línguas como entidades delimitáveis são construtos que participam da invenção da história moderna da Europa e dos povos que esta colonizou. Tal invenção foi eficiente em encerrar grupos culturais diversos em uma nação – hierarquizando ou invisibilizando práticas identitárias – e práticas de linguagem em entes ontológicos chamados línguas e dialetos (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 312).

Para essas autoras, esse delineamento hegemônico das línguas somente “acentua o caráter construído da noção de língua”, sendo por isso mesmo possível se afirmar, com Yvonna Lincoln e Egon Guba, que “em épocas passadas a única ‘voz’ apropriada era ‘a voz’ que não vinha de nenhum lugar” (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 187) Ou seja, a voz que não identificava o lócus de onde esses indígenas eram originários.

Esse panorama não mudou, vem encapuzado ou embutido em leis como a que temos com respaldo da Constituição Federal do Brasil de 1988, ao garantir, em seu artigo 23, que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. No entanto, consta também em seu artigo 210, §2º, que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa,

assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Sendo o processo de ensino fundamental distribuído em níveis diferenciados: I e II, pode-se dizer que, pelo sim e pelo não, esse aluno indígena ou de outra identidade linguística qualquer receberá como ensino fundamental, isto é, ensino básico de aprendizagem, um ensino primordial em língua portuguesa, mesmo que a lei lhe assegure “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Como já pontuado no parágrafo anterior, ensino esse que tem se mostrado socialmente ineficaz para a sua participação social.

Uma situação com a qual convivo, como docente, mas hoje já defendo o direito e o lugar de fala de nossos alunos e mesmo os nossos lugares como outros que somos todos nós. Pois somos povos do país colonizado pela hegemonia europeia, e por isso mesmo podemos ousar dizer como Terena que a “voz indígena, calada por um silêncio imposto em nome de uma nova civilização, não morreu, mesmo com sua substituição pelo especialista em indígena” (TERENA, 2010, p. 6).

Não morreu a voz Terena, nem a de inúmeros outros indígenas no Brasil e nem mesmo a voz de tantos docentes que (como eu), pouco a pouco, por meio da língua, das palavras escritas e pronunciadas, às vezes em alto e bom tom, outras, apenas em sussurros, vão se apercebendo do mundo que se encontra por detrás do que é dito ou silenciado.

Aquilo que é dito ou silenciado, mas muitas vezes negado, especialmente no que se refere à produção de indígenas, encontra explicação em Elismênia Oliveira e Joana Pinto (2011, p. 312), ao afirmarem que constataram,

no decorrer da busca pelas produções indígenas, que o que impede nosso acesso a tais produções e faz com que mesmo as produzidas nos moldes acadêmicos sejam de difícil acesso, não é por elas não existirem, mas por estarem subjugadas por concepções científicas consolidadas marcadas por práticas de genocídio, epistemicídio e silenciamento contra as etnias (OLIVEIRA e PINTO, 2011, p. 312).

Tal situação no âmbito da língua merece destaque, visto que no Brasil existem “cerca de 230 etnias e 180 línguas indígenas com nomes e gramáticas que, em sua maioria, passaram por um processo de invenção iniciado por missionários com o intuito de converter ao cristianismo as populações indígenas” (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 315). Um processo que mesmo assim não trouxe a libertação linguística para os indígenas, apenas uma forma de domesticação, uma maneira de torná-los submissos, ou melhor, de se assegurar à população colonizadora um papel de status na manutenção de subjugação aos povos sob o seu domínio, sob o véu da religião.<sup>17</sup>

Vale ressaltar que esse processo de invenção encontra também referência em Lynn Mario Souza (2007), ao asseverar que

em meados do século XX, a questão da língua indígena no Brasil passou pelas mãos de instituições missionárias como o SIL (Summer Institute of Linguistics), e mais tarde pelas de linguistas e antropólogos formados no modelo científico norte americano seguindo o “fetiche do fonema” (SOUZA, 2007, p. 152-153).

Esses artifícios, tendo a língua por escopo, apenas servem para nos fazer relembrar que as “línguas indígenas têm existências de longas datas bem anteriores ao processo de línguas com gramáticas que implicam usos da escrita alfabética e elementos fundamentais para conceitos de identidade” [com] “construções, que não fazem, [pois], parte das vivências das etnias” (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 315) e, neste sentido, revela toda sorte de vilania imposta ao povo indígena habitante da terra “descoberta”.

Para essas autoras, tais situações apenas servem para reforçar que

---

<sup>17</sup> Acerca desta questão do corpo não europeu na arte, Marcos Bessa-Oliveira (2023) vai afirmar que “não somente a arte do indígena foi esvaziada de corpo para vestir-se de corpo branco, mas a alma, o espírito, natureza e as línguas dos corpos indígenas e africanos igualmente foram esvaziados/desumanizados para que incorporassem corpos, almas, espíritos, naturezas e línguas brancos”. E, diretamente proporcional a isto, “no caso dos que não aceitavam essas imposições podiam ser mortos porque os invasores até mesmo religiosos se prestaram ao serviço de dizer que esses eram imprestáveis/dispensáveis.” “Penso isso baseado na lógica de que “Não se pode esquecer que, **apesar de os cristãos do primeiro século terem sido críticos da escravidão no Império Romano, cristãos posteriores justificavam a escravidão dos inimigos em guerra**” (MALDONATO-TORRES, 2022, p. 25, grifos meus).” (2023, s/p).

não é possível considerar o conceito de língua no Brasil, sem se atentar à colonialidade do poder/saber, sem considerar os agentes e as políticas envolvidas nesses processos, pois são parte constituinte dos conceitos de língua e linguagem (MAKONI, 2003, p. 45).

Sob tais perspectivas, é preciso salientar que as tentativas de se retirar a língua de um povo é um vilipêndio, é querer tornar cada ser apenas um espectro sem vida, sem constitutividade. Pois o que dá vida ao ser é a palavra, a capacidade de se expressar seja qual for a língua utilizada por esse ser, que são corpos que se fazem-sendo em suas expressividades de experivivências. Essa situação de um possível silenciamento velado das vozes indígenas não tem, todavia, conseguido obter resultados tão satisfatórios, pois apesar

desse cenário hegemônico, as etnias têm conseguido reconhecimento que resulta da resistência gerada pelo contato entre colonizadores europeus e têm organizado diferentes espaços de lutas identitárias, procurando preservar e resistir aos significados e práticas discriminatórias advindas da língua hegemônica no território brasileiro (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 315).

A resistência e a procura da preservação da identidade, por meio da língua, fez desta um importante instrumento não só de acesso, mas também de resistência adotado pelos povos originários, suplantando o fato de ter sido usada “no massacre e silenciamento das etnias” (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 33), uma vez que as ajudou para que fossem demarcadas como corpos desiguais, impondo outra prática educativa e cultural (MIGNOLO, 1993; SOUZA, 2007).

Tal marca de resistência se firma como um registro de que o corpo da diferença não pode estar baseado nessas lógicas de hegemonia das línguas oficiais, marcado pela colonialidade do poder. Antes, os corpos devem ser, estando em seus *lóci*, evidenciando o ser, sentir e saber de modo que transpareça o seu fazer-sendo que o constitui, pautado em línguas não oficiais, mas que efetivamente representam esse corpo da diferença, crivado pela interculturalidade.

Com base nesse retrato das situações e atuações da língua, achamos oportuno trazer aqui também uma discussão sobre a interculturalidade, uma vez que, mesmo que presos os corpos a espaços territoriais, com suas histórias

locais e todo o complexo que envolve uma vivência desse(s) corpo(s), pode-se dizer que a língua é a alma do corpo e como tal não pode ser aprisionada por regras, leis e espaços. Pois sendo livre alça voos, magnitudes, espelha esperança e escancara suas experivivências pela voz, pelo sopro de ser a constitutividade plena do ser, na livre expressão do pensamento e, como tal, na constitutividade de suas diferenças.

Encampando, pois, as diferenças, é necessário destacar que as línguas, enquanto interioridades/exterioridades do ser, estão sujeitas, muitas vezes, aolócus de enunciação e à situação mesma dessa comunicação. A história das línguas e da linguística tem nos mostrado que, como símbolo de poder e de hegemonia de um povo, esta língua tem sido manipulada e regradada de acordo com os diferentes intentos em que se faz a sua colocação.

Isto considerado, relevantes se fazem as palavras de Catherine Walsh no tocante à Colonialidade do Poder, evidenciando que é preciso, como ela defende,

um rompimento das epistemologias que possuem como base principal a relação passado e presente, as condições de marginalização e subalternização indígena. Sendo assim, é preciso um processo de interação entre os pensamentos que incluem o indígena e o seu lugar de enunciação, que compreenda o seu lugar político (WALSH, 2009, p. 231).

Para tratar desse lugar político, necessário se faz, porém, situarmos um pouco essa colonialidade do poder num cenário de retrospectiva que, a fim de alcançar a interculturalidade, segundo Zulma Palermo, exige

para sua melhor compreensão, assinalar também as convergências entre os pensadores de[s]coloniais em relação com o sentido da modernidade e sua emergência no século XVI, gerando uma forma de periodização distante e distinta da produzida pelo pensamento da modernidade, desde o momento em que a irrupção do novo mundo no já conhecido modifica radicalmente a concepção e, em consequência, o relato da história universal (PALERMO, 2014, p. 24tradução livre minha.)<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> “para su mejor comprensión, señalar también las convergencias entre los pensadores decoloniales em relación con el sentido de la modernidad y su emergencia en el siglo XVI

Nessa retrospectiva do relato da história universal, Zulma Palermo (2014), valendo-se de Enrique Dussel (2000), declara que

antes do “descobrimento” a Europa era o extremo ocidental de outro centro de poder inter-regional que abrangia: a Índia, a Ásia e o Mediterrâneo Oriental, o qual, por sua posição em relação ao descobrimento da América, converte-se em um novo “centro do mundo”. A partir daí, pois, é que se inclui a modernidade no âmbito do mítico, como uma invenção eurocêntrica de uma genealogia que remonta à Grécia e a Roma (PALERMO, 2014, p. 24, tradução livre minha).<sup>19</sup>

Para Anibal Quijano, no entanto, de acordo com Zulma Palermo (2014, p. 24), a modernidade se identifica “com o surgimento do capitalismo precisamente pelas relações entre produção e trabalho fundamentadas na diferença racial que somente aparece no horizonte discursivo com o “descobrimento””.

Ainda na esteira do pensamento de Anibal Quijano sobre as relações de poder, Walter Mignolo, em consonância com as ideias de Dussel, destaca que a “construção de novas cartografias comerciais que modificam substancialmente os conceitos pré-existentes e, em particular, as relações de poder geradas pela Europa, dá lugar ao que Quijano denomina, como vimos reiterando, à colonialidade do poder” (PALERMO, 2014, p. 24, tradução livre minha).<sup>20</sup>

Essa colonialidade do poder, segundo o entendimento de Walter Mignolo, traduzido e interpretado por Zulma Palermo, refere-se efetivamente à ideia de padrão, de chefe, isto é, de quem manda, de quem está com, ou o que está

---

generando una forma de periodización distante y distinta de la producida por el pensamiento de la modernidad, desde el momento em que la irrupción del nuevo mundo en el la ya conocido modifica radicalmente la concepción y, en consecuencia, el relato de la “historia universal” (PALERMO, 2014, p. 24).

<sup>19</sup> “antes del “descubrimiento” Europa era el extremo occidental de otro centro de poder interregional: India, Asia y el Mediterráneo oriental y sólo por la posición que le otorga la presencia de América se convierte en el nuevo “centro del mundo”. De allí que incluya a la modernidad en el ámbito de lo mítico, como una invención eurocéntrica de una genealogia que se remonta a Grecia y Roma [...]” (PALERMO, 2014, p. 24).

<sup>20</sup> “la construcción de nuevas cartografias comerciales que modifican substancialmente los conceptos preexistentes y, em particular, las relaciones de poder generadas por Europa; es decir, dando lugar a lo que Quijano denomina, según venimos reiterando, la *colonialidad del poder*” (PALERMO, 2014, p. 24, grifos da autora).

subordinado a esse poder global do sistema-mundo moderno/capitalista, que teve, como ponto de partida,

a conquista da América pelo colonialismo europeu do século XVI (principalmente espanhol e português), com continuidade sob a hegemonia francesa e holandesa durante o século XVIII, prolongado com o imperialismo inglês no século XIX e estendido com o domínio do imperialismo norte-americano desde princípios do século até os dias de hoje (PALERMO, 2014, p. 24, tradução livre minha).<sup>21</sup>

Uma dominação que tem continuado, por meio de uma série de transformações e de transmutações tanto com dimensões subjetivas (na construção das identidades) como com dimensões materiais sob diferentes formas (de controle do trabalho), em subjugação dos seres por este “patrão” da colonialidade do poder, de tal forma arraigada no seio da sociedade, que, de acordo com Zulma Palermo (2014, p. 25, tradução livre minha), podemos nominar como “uma matriz colonial do poder”<sup>22</sup>.

Uma matriz colonial que mostra seu poder mesmo com a independência latino-americana, no começo do século XIX, já que, nos dizeres de Zulma Palermo (2014), por essa época se inicia um processo de descolonização, mas que seguramente não conseguiu realizar ou mesmo alcançar, um processo de descolonialidade, infelizmente. Tal realidade se firma diante de fatos que revelam que

os novos estados latino-americanos intentam lograr suas independências frente às potências hegemônicas, mas a colonialidade e seus efeitos fundamentais seguem operando no interior dos distintos países, produzindo-se, com o tempo, diferentes estruturas sociais, todas, entretanto, articuladas debaixo do manto da diferença colonial e do controle do trabalho por meio do capitalismo<sup>23</sup> (PALERMO, 2014, p. 25, tradução livre minha).

---

<sup>21</sup> “la conquista de América por el colonialismo europeo del siglo XVI (principalmente español y portugués), continuado bajo la hegemonía francesa y holandesa durante el siglo XVIII, prolongado con el imperialismo inglés en el siglo XIX, y extendido con el dominio del imperialismo norteamericano desde principios del siglo hasta hoy en día” (PALERMO, 2014, pp. 24-25).

<sup>22</sup> “una matriz colonial del poder” (PALERMO, 2014, p. 25, grifos da autora).

<sup>23</sup> “los nuevos estados-nacionales latinoamericanos logran independizar-se de las potencias hegemónicas, pero la colonialidad y sus efectos fundamentales siguen operando a lo interno de los distintos países produciéndose, con el tiempo, diferentes estructuraciones sociales, todas, no

Diante do exposto, na modernidade, pode-se dizer que a sociedade, na América Latina, tem sua estruturação centrada na colonialidade do poder, já enraizada nela de longa data, constituindo-se, pois, como um processo de situação colonial.

Essa situação de colonialidade de longa data tem como esteio a articulação de cinco elementos básicos de existência, sem os quais ela não seria possível: trabalho, sexo, subjetividade/intersubjetividade, autoridade coletiva e natureza, envolvendo cada um desses elementos seus recursos e seus produtos de tal modo que, para Zulma Palermo (2014), a

disputa contínua pelo controle de tais âmbitos acarreta a (re)produção das relações de poder. Sob esta perspectiva, o fenômeno do poder se caracteriza como um tipo de relação social constituída pela co-presença e pela interatividade permanente de três elementos: a dominação, a exploração e o conflito (PALERMO, 2014, p. 25, tradução livre minha)<sup>24</sup>.

Dentre esses três elementos, é imperioso ressaltar que não é por mero acaso que a dominação se elege. Já que, em primeiro lugar, ela se ergue como condição básica da subalternidade, encampando toda forma de poder e, em segundo lugar, porque estando fundamentada no contato assimétrico, nos diferentes conjuntos sociais, exerce, para o controle da manutenção desse poder, tanto a autoridade coletiva quanto a subjetividade/intersubjetividade.

Essas são consideradas ambas um vilipêndio, e encontrando em Zulma Palermo (2014, p. 26) a referência de que: “a imposição da dominação por meio

---

obstante, articuladas bajo el manto de la diferencia colonial y del control del trabajo por medio del capitalismo” (PALERMO, 2014, p. 26).

<sup>24</sup> [La] “disputa continua por el control de dichos ámbitos acarrea la (re)producción de las relaciones de poder. Desde esta perspectiva, el fenómeno del poder se caracteriza por ser un tipo de relación social constituída por la co-presencia y interactividad permanente de três elementos: la dominación, la explotación y el conflicto” (PALERMO, 2014, p. 25-26).

da violência organiza uma estrutura de autoridade (coletiva) que, por sua vez, se legitima na subjetividade/intersubjetividade”<sup>25</sup> (Tradução livre minha).

Outra forma de dominação da colonialidade, denominada exploração, refere-se ao âmbito do trabalho e tem como foco principal uma relação de desigualdade persistente entre uma pessoa (patrão) e um grupo (empregados), ou como hoje acontece mais frequentemente na maioria das corporações, entre patrões e empregados; em que estes exercem uma relação de obrigatoriedade com aqueles, sem, no entanto, obterem, em contrapartida, uma retribuição justa, equivalente ao trabalho efetuado, por parte dos mandatários (donos das empresas, ou patrões/chefes), uma vez que essa relação é compreendida pelo dueto: relações de propriedade e relações de produção.

É aí que “se institui a dominação como a condição de possibilidade de exploração”, segundo Zulma Palermo (2014, p. 26), sem que, entretanto, seja possível essa ação ao contrário. Juntos, esses dois elementos, a dominação e a exploração se constituem como parte permanente do fenômeno do poder e, como tal, dão lugar a que se implante o conflito, terceiro elemento desta tríade, o qual brota como um elemento intrínseco desta interatividade permanente.

Para Zulma Palermo (2014),

o objetivo do conflito é a mudança ou a destruição dos recursos e das instituições configuradas e reproduzidas pela dominação, mesmo que também este seja baseado na tentativa de controlar os âmbitos básicos da existência social. É por isso que se pode falar de um padrão/matriz do poder como um sistema progressivo e acumulativo de administração das relações de poder em nível global (PALERMO, 2014, p. 26, tradução livre minha)<sup>26</sup>.

Um padrão matriz de poder que passo a passo vai sendo visto e visitado por novos ângulos, perspectivas *outras* que buscam colocar o ser que a produz

---

<sup>25</sup> “la imposición de la dominación por medio de la violencia organiza una estructura de autoridad (colectiva), a la vez que se legitima en la subjetividad/intersubjetividad” (PALERMO, 2014, p. 25-26).

<sup>26</sup> “El objetivo del conflicto es el cambio o la destrucción de los recursos y de las instituciones configuradas y reproducidas por la dominación, aún cuando también éste se funda en la tentativa por controlar los ámbitos básicos de la existencia social. Es por esto que se puede hablar de un patrón/matriz de poder en tanto sistema progresivo y acumulativo de administración de las relaciones de poder a nivel global” (PALERMO, 2014, p. 26).

e a constitui no centro das discussões, enfrentando, pois, as diferentes faces e espécies de dominação, que envolve o lugar político do ser, o qual perpassa pela interculturalidade.

## **2.2. A língua na perspectiva da interculturalidade como diferença**

Esse olhar, voltado para compreender o lugar político dos seres, envolve a necessidade de haver um processo de interação que busque situar cada ser em sua constitutividade, na qual “ancoram-se os processos de interculturalidade, matizadores das características fronteiriças, da ‘passagem’ e ultrapassagens culturais, de uma margem a outra” (SANTOS, 2011, p. 147). Esses pensados como os corpos viventes na fronteira ou mesmo nos diferentes espaços escolares, levando-nos a ressaltar que, para Catherine Walsh (2007), a interculturalidade se constitui em

uma configuração conceitual, uma ruptura epistemológica que se baseia nas realidades do passado e do presente vivido como dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas como um resultado do que Mignolo chamou modernidade/colonialidade. A configuração conceitual enquanto construção de uma resposta social, político, ético e epistêmico às realidades essas que ocorreram e ocorrem, falo de um lugar de enunciação indígena (WALSH, 2007, p. 50).

Um falar de um lugar de enunciação indígena, de surdos-mudos, de enunciação mestiça/hispânica ou de outra qualquer identidade. É o que se quer aprender a fazer no ensino de línguas estrangeiras maternas para que se possa dar oportunidades a todas as vozes, som a todas as bocas ou, no caso dos surdos-mudos, possibilitar meios de expressão que possam ser utilizados nas trocas, professor-alunos, alunos-professor, alunos-alunos, professor-professores, pessoas-comunidade escolar e social.

Para tanto, é preciso, por meio da interculturalidade, romper com as condições de subordinação, de marginalização bem como de subalternização indígena ou de um outro qualquer que esteja ou que se sinta subalternizado.

Fazendo isso propiciaremos “um processo de interação entre os pensamentos que incluam o indígena e o seu lugar de enunciação, que compreenda o seu lugar político” (WALSH, 2007, p. 50). Igual a tantos outros como ele, em condições de subordinação, que exigem um fazer outro, uma nova maneira do ser, estar-sendo, que exige uma consciência subalterna, assim expressa nas palavras de Walter Mignolo (2003):

[...] a razão subalterna é aquilo que surge como resposta à necessidade de repensar e reconceitualizar as histórias narradas e a conceitualização apresentada para dividir o mundo entre regiões e povos cristãos e pagãos, civilizados e bárbaros, modernos e pré-modernos e desenvolvidos e subdesenvolvidos, todos eles projetos globais mapeando a diferença colonial (MIGNOLO, 2003, p. 143).

Projetos globais que mapeiam a diferença colonial, para serem efetivados devem ter, necessariamente, aspectos constituídos de ultrapassagens culturais que nomeiam o que se denomina de lócus enunciativo, cujas especificidades locais são marcadas por diferentes fazeres. Dentre eles, os fazeres políticos, culturais, econômicos e sociais. Os quais, segundo Mignolo, enfeixam uma zona de interculturalidade, ou seja, de hibridismo cultural, que encontram na língua o elemento agregador, definido por Mignolo, na realidade como um elemento constitutivo “de uma Babel linguística” (MIGNOLO, 2003, p. 106).

Por isso mesmo, diante desse estado, ou melhor, dessa imanência-permanência numa região de fronteiras, entendida aqui como situação de margem, de insegurança, de limites, presente na sociedade, mas velado, especialmente nos espaços escolares, urge uma ruptura, um novo fazer necessário para que esse ciclo se rompa, para que uma nova ordem se institua.

Assim, para que cada um, por meio de um ensino inclusivo, não se perceba ou não se veja mais como subjugado, é necessário que cada um se exponha, se intra-ponha como pessoa nessa situação bioistóricogeográfica e não mais como um subalterno, expressão que

se refere à perspectiva de pessoas de regiões que estão fora do poder da estrutura hegemônica – daí o conceito de subalternidade exigir um espaço territorial definido e demarcado – bem como àqueles que se

encontram fora do pensamento hegemônico (FIGUEIREDO, 2014, p. 105).

Situação essa que se traduz em um emaranhado das *coisas* fronteiriças, em que se tem e que se abre espaço ao bi/trilinguajamento presente na fronteira e em seus limites geográficos. E também no estar e no ser *fronterizo sob o ponto de vista da* “política, até o ponto em que o foco do próprio bilinguagismo, [no nosso texto trilinguagismo, ou melhor, trilinguajamento] é corrigir a assimetria das línguas e denunciar a colonialidade do poder e do saber” (MIGNOLO, 2003, p. 315).

Toda essa assimetria das línguas e o compreender essa necessidade de denunciar a colonialidade do poder e do saber, com o decorrer dos anos, no exercício da docência, frente a tudo aquilo que me causava ansiedade, aflição, desejo de ir além, aos poucos foi se acomodando no fazer do dia a dia.

Há um momento, no entanto, em que, diante da realidade em que se vive, entre-fronteiras e no ser *fronterizo*, professando a docência, algo acontece. Aquela minha vivência começou a me perturbar e a instaurar em mim, novamente, sem que eu mesma percebesse, a aflição. Desfez-se o comodismo e essa inquietação me impulsionou. Assim, como uma condição inegável para a luta, brotou em mim algo adormecido, no âmago do meu ser. Algo que traduz, nas palavras de Walter Mignolo (2020, p. 150), “à luz das emoções e dos afetos, uma luz que transforma as razões para agir em imperativos para agir”.

Esse imperativo nasceu em mim anos e anos após conviver como professora de ensino de língua inglesa com alunos de diferentes etnias, raças, de diferentes constitutividades. Mas que, por imposição legal, deveriam/devem aprender, como ensino formal escolar, o inglês (num sentido gritante e expressivo da dominação hegemônica perpetuada até os nossos dias). As práticas se restringem, desse ensino linguístico impositivo, em tratar a língua baseada na sua estrutura formal – fonética, sintaxe, gramatical – sem recorrer a aspectos culturais que aproximariam a cultura da língua à cultura dos aprendentes desta, por exemplo. Neste caso, uma prática de ensino que reconheça a possibilidade do trilinguajamento como defendo, pode fazer relações entre falas apontando esses aspectos culturais das diferentes línguas.

Língua essa, o inglês, que eu me orgulhava de poder ensinar (por me sentir, por meio dela, ocupante de um espaço também hegemônico, como de “civilizadora”, de intermediária de primeiro mundo). Que, em verdade, se imiscui nos chamados aprendizados culturais necessários para se alcançar status sociais e para preencher as demandas de mercado, perpetuando até os nossos dias, mesmo que de forma transversal e sorrateiramente, a continuidade da dominação, aos olhos e aos sentidos desavisados.

Olhos e sentidos desavisados como os meus, em corpo adormecido, para quem a língua inglesa já teve primordial relevância no início da escolha ou da opção profissional a que eu queria me dedicar. Pior ainda, tomando da ideia de uma prática entre diferentes culturas, sem perceber que estava colocando impostamente uma cultura sobre a outra – muitas vezes, como no meu caso, a cultura inglesa de que sequer faço parte – como se fosse uma relação entre-culturas sob a insígnia de intercultural. Sendo que, na verdade, muitas vezes a prática do ensino de línguas não passa do velho processo de aculturar o outro pela língua.

Quando apresento autores e autoras relevando a importância da interculturalidade como princípio de pensamento desta reflexão, estamos juntos – eles e eu – reforçando uma lógica relacional entre culturas diferentes, mas sem hegemonia e/ou hierarquia de quaisquer dessas culturas na relação ao falar de artes, culturas e conhecimentos pluralizados. Inter, em nosso caso, quer dizer *dentro das* que é o mesmo que *nas coisas* (culturas, por exemplo), não sobre coisas (uma cultura sobre outra ou sob outra porque tem que ser vista como menor). Evidentemente, em um contexto como o ocidental, não relevar importância de línguas, artes, culturas e conhecimentos oriundos da Europa e/ou Estados Unidos – as chamadas línguas oficiais (inglês, francês, espanhol, alemão, italiano e português de Portugal), Renascimento e Ciência – é o mesmo que dizer que estamos negando acesso às culturas mais importantes do mundo, por serem mais antigas, à indivíduos sem cultura. Entretanto, da perspectiva descolonial aqui em relevo, esta não é uma opção colocada aos atores para os quais esta pesquisa quer se relevar, pois, sequer as suas línguas de sujeitos não falantes das línguas oficiais são colocadas em diálogos com aquelas. E, igualmente, aquela relação intercultural pensada comumente não se coloca como uma relação entre-culturas diferentes, exatamente pela ausência de suas línguas maternas, mas, mais ainda, porque o “acesso” as línguas oficiais [o inglês em meu caso aos meus alunos] não oferece aos sujeitos subalternizados/racializados, historicamente as supostas ascensões quaisquer, mas, mais ainda, aplicam a subordinação de línguas, artes, culturas, conhecimentos e evidentemente de seus corpos (os não falantes) que habitam a exterioridade fronteira em todos os sentidos em relação às inter-culturas hegemônicas. Logo, a interculturalidade,

no sentido que discuto, é a de “Estudios (inter)culturales” (WALSH, 2023), que está para além de falar comparativamente sobre culturas. Pois, como dito, é uma discussão inter-culturas diferentes (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

Sob esse olhar ingênuo, entremeado de brumas, no envelopamento de um sonho há muito tempo guardado e esperado que não se concretizou, me impunha aos meus alunos. Mas um sonho que também me levou a novos caminhos, espaços, construções, mesmo que ainda não me houvesse dado conta dessa marginalização, dessa marca da dominação da hegemonia eurocêntrica em meu corpo-hospedeiro. Dominação que eu mesma impingia a meus alunos, com a mesma tirania colonial com que eu fui educada e cresci, achando ser o certo “promover” a eles, impondo o ensino da língua, a entrada à cultura (*dentro = inter*, como ressaltou Marcos Bessa-Oliveira) inglesa.

Esse comportamento se prolongou por tempos, sem que me apercebesse também da subalternização em que eu me colocava quando busquei esse aprendizado. Agora, porém, enquanto professora, “adonando-me” como guardiã da lei e dos ensinamentos de formação escolar de perpetuação colonial, desconsidero o corpo-ser e estar-sendo do aluno à minha frente, de cuja (com)vivência eu participo/participava pelos entremeios dos bancos escolares.

Foi assim que, por essas convivências, pouco a pouco o aquecimento da razão começou a latejar em mim um desespero que, mesmo sem uma percepção imediata, levou-me a questionamentos até então insuspeitáveis comigo mesma. Como reforça também Marcos Bessa-Oliveira (2023, s/p): “o professor, muitas vezes, não se percebe impostor/impositor, pensando estar fazendo o bem ao imprimir um conteúdo formal historicamente colocado como tradicional e/ou universal aos/às estudantes que sobrevivem às margens desses”. Afirma ainda Bessa-Oliveira que “Um Renascimento, um Modernismo/Modernidade, uma globalização/homogeneização de artes”. Porque, “ainda que com boa intenção – e mesmo o inferno estando cheio de professores como essas – os ‘conteúdos são apresentados como salvadores de sujeitos’ ‘sem cultura’ ou que precisam ‘ter levadas a eles as culturas europeias e/ou estadunidenses’ sob os rótulos de que “é fundamental conhecê-las até mesmo para desvincularem-se delas”. Quando, na verdade, não passam, tais atuações docentes de imposições

culturais de uma sobre outras culturas; uma prática inter como colocar sobre e/ou sob culturas diferentes”.

Tudo isso se deu talvez porque 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” (MIGNOLO, 2020, p. 150). Pois a prática de colocar uma língua reconhecida como universal, mas sem ressaltar que seu reconhecimento tem princípios políticos, o sentido mais restrito deste me foi descoberto como não propor riscos em relação ao ensino de línguas que não se vinculam aos corpos dos aprendizes.

Sim, tal aquecimento levou-me à aceitação de correr riscos e, nesse processo, fui buscando melhorar meu aprendizado para melhor atender ao meu alunado. E por isso busquei cursos de Pós-Graduação na área da Educação voltados para os considerados mais excluídos e subalternos como os Sem-Terra. A exemplo dos índios, em especialização de Metodologia e Técnicas de Produção de Texto, com trabalho escrito direcionado ao discurso do Movimento dos Sem-Terra e também especialização voltada para a Tradução e Docência em Libras para minha docência direcionada aos surdos-mudos.

Estudos que ampliaram meus horizontes e me fizeram descortinar realidades e possibilidades. Mas que acrescentaram em mim mais inquietude. Uma necessidade que me fez buscar saber algo mais e de forma diferenciada, como um despertar que só iria acontecer “na medida em que as ideias e os conceitos, e mesmo as teorias, são associados ou com imagens de uma vida alternativa, digna, imagens realistas porque acessíveis e, portanto, portadoras de esperança” (MIGNOLO, 2010, p. 150).

Essas imagens desestabilizadoras, que me levaram à repugnância e à indignação, vão se sedimentando em mim, no decorrer destes estudos. Estudos, que, pouco a pouco, foram me libertando ou quem sabe me aprisionando, ou mesmo me enredando, ou ainda me desconstruindo para me construir ou me reconstruir com as inquietudes do meu ser-estar-sendo para ser-fazer-estar como educadora. Esses com o ser-estar-sendo dos meus alunos, dentre estes, os indígenas e os surdos-mudos, ou mesmo, outros quaisquer que já tenham

sentido na pele, ou melhor dizendo, nos corpos que são, o estigma de serem subalternizados por meio do ensino de línguas.

A partir desse aquecimento da razão, tais vivências e ocorrências de vidas em suas experiências me fizeram ver que “o aquecimento não dispensa ideias, conceitos e teorias; apenas os transforma em problemas e desafios vitais, experiências concretas de expectativas próximas, seja para se lutar contra elas seja para se lutar por elas” (MIGNOLO, 2020, p. 15). Neste tocante, a descoberta da interculturalidade como premissa de trabalho, mas inter estando dentro das culturas dos meus estudantes, ainda que não sendo esses, me fez despertar da frieza do trabalho docente conteudista, estrutural, sintático e analítico-gramatical do ensino de línguas atual.

Por essas ideias e principalmente por uma nova atitude frente a esse universo é que me instaurou, já não mais como educadora, mas também como aprendiz no cerne desta história das emoções (descrita por Martha Nussbaum) como sendo “a história dos juízos sobre coisas importantes, juízos nos quais reconhecemos a nossa carência e incompletude face a elementos que não controlamos na totalidade” (NUSSBAUM, 2004, p. 184). O fato de não saber sobre a corporalidade das línguas deles, indígenas e surdos, me fez pensar na necessidade desses intercorporeizar a língua inglesa, como eu me sentia parte dela antes, minimamente, para apreendê-la como língua terceira.

Nessa linha de pensamento, investem-se os objetos de um outro valor, considerado especial, já que, segundo Walter Mignolo (2020, p. 151), “o aquecer da razão está associado ao aquecer da ética, sendo ambas precondições da indignação ativa, o momento no qual o que vem sendo tolerado se torna intolerável, tem de ser superado e pode ser superado”.

Essa indignação ativa se traduz em *bricolages*, termo utilizado por Walter Mignolo para descrever as epistemologias do sul (*epistemologia del sur*), em que o termo “sul (sur)”, cunhado pelo pensador português Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 36) “é uma metáfora que encerra em si todos os povos oprimidos e pobres do planeta; portanto, não designa uma mera localização

geográfica”<sup>27</sup>, mas sim os relegados a um segundo plano, como que destituídos de valores.

Valores estes imbricados nos seres que não aceitam que se esqueçam os corpos, uma vez que as lutas sociais

são produtos de *bricolages* complexas nas quais o raciocínio e os argumentos se misturam com emoções, desgostos e alegrias, amores e ódios, festa e luto. As emoções são a porta que dá para o caminho da vida e são esse mesmo caminho na luta. E os corpos estão tanto no centro das lutas como as lutas estão no centro dos corpos (MIGNOLO, 2020, p. 138).

Tal caminhar exige um *desprendimento*, que, segundo Walter Mignolo (no prefácio da obra de Zulma Palermo 2014, p. 7), constitui “o nome que reúne diversos ensaios guiados pela ideia do ativo abandono das formas de conhecer que nos sujeitam e modelam ativamente nossas subjetividades nas fantasias das ficções modernas” (tradução livre minha)<sup>28</sup>, presos às ideias de economia, da acumulação de riqueza, de mercadorias e de propriedades como formas de manutenção da dominação colonial. Desprendimento, numa lógica bastante consciente à esta pesquisa, requer se desprender, também, dos conceitos modernos e modernizantes que sustentam as reflexões a respeito das línguas.

Ir na contramão dessa ideia da dominação colonial é suscitar e fazer valer o desprendimento, que pressupõe, ou melhor dizendo, que incentiva e estimula a “necessidade de nos desprendermos de tais ficções naturalizadas pela matriz colonial do poder”<sup>29</sup> (GIULIANO, 2018, p. 93, tradução livre minha). Este desprendimento em prol da teoria do pensar descolonial, que converte essas amarras em projeto e processo, isto é, em um dos primeiros passos na direção da “tarefa de fazer, pensar e de estar sendo descolonial”, buscando sarar as feridas provocadas por essa submissão.

---

<sup>27</sup> “sur” es una metáfora que encierra en si a todos los pueblos y pobres del planeta; por lo tanto, no designa una mera localización geográfica”. (SANTOS, 2006, p. 36)

<sup>28</sup> “es el nombre que reúne diversos ensayos guiados por la idea del activo abandono de las formas de conocer que nos sujetan, y modelan activamente nuestras subjetividades en las fantasías de las ficciones modernas”. (PALERMO, 2014, p. 07)

<sup>29</sup> [La] “necesidad de “desprendernos” de tales ficciones naturalizadas por la matriz colonial del poder”. (GIULIANO, 2018, p. 93)

Zulma Palermo (2014, p. 09) nos assevera que nos encontramos tão imbricados no processo de colonialidade que se torna difícil conseguir se soltar, desamarrar-se, sendo, necessário refletir sobre isso embasados na pergunta sobre “como pensar de um lugar “outro” enquanto nos encontramos permeados por um discurso da modernidade/colonialidade em todas as suas dimensões?” (tradução livre minha).<sup>30</sup>

Esse discurso da modernidade/colonialidade sempre ratificou o domínio da língua ligada à ordem geopolítica das nações, que eram impérios, de modo que se destacava o domínio do inglês, do francês e do alemão, como línguas de dominação imperiais. No decorrer dos tempos, porém, as configurações geopolíticas das nações foram se alterando, graças às lutas e as negociações entre elas, como “nações em luta contra o velho colonialismo (Espanha, Portugal) e em negociação com novas nações (Inglaterra, Espanha, Portugal)” (MIGNOLO, 2020, p. 291).

É preciso enfatizar que, nesse contexto, as Américas não foram contempladas “dentro da história do sistema mundial colonial/moderno e dos horizontes coloniais da modernidade” (MIGNOLO, 2020, p. 291), ainda que relevantes para a economia mundial capitalista, sendo, pois, necessário destacar o papel da língua na construção dessa história. Portanto, as línguas indígenas e/ou africanas, no contexto de colonização, não foram consideradas e/ou reconhecidas para a formação do que hoje se constitui como repertório linguístico oficial do ocidente latino.

Sob o ponto de vista do ensino descolonial, torna-se necessária uma re colocação de línguas e culturas graças ao processo de interconexão global e em conexão com essas transformações. É imperativo que o ensino também sofra mudanças e aperfeiçoamentos, uma vez que é na língua e pela língua que a expressão do ser se faz presente, na comunicação dos alunos. Seguir as diretrizes da mesma educação formal para esses alunos “seria tratá-los como objeto”, reforçando a colonialidade (NOLASCO; LINHAR, 2020, p. 1132).

---

<sup>30</sup> “de cómo pensar desde un lugar ‘otro’, en tanto nos encontramos atravesados por el discurso de la modernidad/colonialidad en todas sus dimensiones” (PALERMO, 2014, p. 09).

[...] a partir da fronteira do conceito moderno de teoria e daquelas formas anônimas de pensamento silenciadas pelo moderno conceito de teoria: pensar teoricamente é dom e competência de seres humanos, não apenas de seres humanos que vivam em um certo período, em certos locais geográficos do planeta e falem um pequeno número de línguas específicas (MIGNOLO, 2003, p. 159).

Esse novo modo de ser e de fazer deve obrigatoriamente nos levar a “aprender a desaprender para poder así re-aprender” (NOLASCO, 2019, p. 11), em referência a Walter Mignolo (2010, p. 98). Um modo de ser e de desaprender que possa colocar no centro das enunciações o aluno indígena, o professor indígena, o aluno surdo-mudo, o professor de Libras, o aluno calado em seus saberes, em suas práticas discursivas por tais saberes e práticas que não se encontram no leque das práticas discursivas hegemônicas.

Enquanto prática de um exercício de fazer-sendo o ensino de língua inglesa neste contexto em discussão, é preciso reconhecer o estudante na sua língua materna – indígena ou libras no caso dos surdos –, mas “sem abandonar seu corpo enquanto sujeito que, não sendo diferente no caso da arte, por exemplo, nas práticas, não abandona seu corpo para assumir corpo outro apenas porque dança o seu ancestral” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p). Quer dizer, “se o sujeito da língua nasce, cresce, falando e vivendo determinada língua, é o mesmo que dizer que ele nasce, cresce praticando determinado fazer artístico” continua o autor. Isso, por sua vez, “[...] não garante que esse indivíduo da arte contemporâneo ao século XXI faça igualmente aos seus históricos (ancestrais) já feitos exatamente porque este está, hoje, perpassado pelas colonialidades que lhes são impostas ao corpo” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

Isso, por sua vez, “não pode ser restringido ao mero exercício como repetição de determinada prática no corpo a fim de fazer pensando aproximar-se daqueles corpos históricos que, aliás, foram mortos por quem também são nossos ancestrais: europeus/estadunidenses” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p). Como se “esse corpo que dança determinada dança histórica fosse capaz de dançar exatamente igual àqueles do passado” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p). Pois, “esses não são aqueles exatamente por diferenças históricas, hoje perpassadas pelas colonialidades de poderes (Quijano), que aqueles tiveram por meio da colonização moderna imposta” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p). Ensinar

a língua inglesa hoje, por exemplo, “respeitando as relações entre diferenças culturais linguísticas é um exercício de prática de aproximação também daquele corpo-língua igual o é a aproximação do corpo de hoje àquele corpo-arte do passado” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).<sup>31</sup>

Logo, “há um corpo que tem história da arte, das suas especificidades culturais, mas que resgata essa história ao imergir-se em reflexão e memória dessa história” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p). Igualmente, portanto, “se um corpo fala determinada língua materna enquanto sujeito que nasceu e cresceu vivendo tal língua”, seu aprendizado de línguas estrangeiras “ao seu corpo, por mais que essas sejam também coloniais e pareçam estranhas ao seu corpo, elas estão revestidas de/em histórias que podem ser rememoradas a partir das suas formas específicas de ser-corpo em atuação por meio da língua” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p). Isso, de algum modo, “é para mim um “método” – ainda que contra-método (Nolasco) moderno, de uma razão outra – de ensinar, na ‘escuta’ desse corpo que fala-vivendo, a partir de línguas” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

Carlos Skliar (2008) colabora esse ponto de vista ao afirmar:

Somos herdeiros de uma herança. Uma herança que está ali, mas que não deve ser, simplesmente, aceita, afirmada sem mais, mas também e sobretudo ela deve ser reativada em outra forma, em outra condição, a partir de um certo tipo de escolhas totalmente diferentes (SKLIAR, 2008, p. 54).

Por meio dessa herança, sentir-se como estar-sendo, “a partir do” corpo, por meio do qual se contam “histórias que habitam corpos cujas línguas negligenciam as normas gramaticais, mas preservam memórias e ‘sensibilidades’ de forma distinta às que habitam corpos de textos impressos em livros canônicos” (LINHAR, 2019, p. 7, *apud* LINHAR, 2020, p. 1133). Abalizando

---

<sup>31</sup> Ainda sobre isso, apesar de não estar propondo métodos efetivos de ensino de línguas que têm base moderna, pensar a prática do ensino da língua inglesa, meu objeto aqui deve ficar mais evidente ao ser trazido o “produto” que está sendo elaborado como resultado conclusivo-prático desta pesquisa. Porque, além de ser uma proposta do Programa no qual esta está vinculado, a elaboração de uma Proposta de Intervenção também apresentarei um produto como resultado efetivo da prática do ensino de língua inglesa a indivíduos indígenas e surdos por meio de um “glossário” que apresentará termos em ambas as línguas a fim de aproximá-las corporalmente antes de gramatical, sintaxe e ou foneticamente.

assim a relevância da língua em si para o sujeito, que é uma extensão dessa língua, mesmo que esta não faça parte do sistema, no tocante às línguas que devem ser aprendidas na escola.

O corpo (o *bios*) ainda que compreendido metaforizado na questão, não têm como ser excluído da argumentação descolonial também das pedagogias da diversalidade. Uma vez que é o corpo como camada real primeira do indivíduo em contato social, do corpo-pesquisador [...]. O corpo que se ex-põe *da* exterioridade para argumentar, por conseguinte, nesta reflexão de opor-se aos sistemas imperantes, está para o reconhecimento do seu lugar de fala, logo, de voz e vez de ser, sentir, saber e fazer. [...]. Nessa situação, o corpo que emerge da exterioridade é um corpo indócil, um corpo que reverbera arte, cultura e conhecimento para além do compreendido pelos sistemas imperantes como tais e, do mesmo modo, é um corpo que está situado geo e historicamente (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 166).

Por essa situação que se faz realidade em diferentes escolas e espaços do país é que vemos a necessidade gritante de uma razão descolonial, uma forma outra que possa despertar aqueles que se sentem excluídos, em favor de uma

ação educativa que instigue desenvolver capacidades para a tomada de decisões, propiciar aos alunos e às alunas e ao próprio professorado uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessa comunidade e aos quais se devem facilitar o acesso (SANTOMÉ, 2003, p. 160).

Para seguir nesse caminho é preciso, de acordo com Walter Mignolo (2014, p. 7), “Aprender a desaprender a reaprender de outra maneira é o que a filosofia de Amawtay Wasi nos ensinou”. Enquanto professora e aprendiz, diante de meus mestres (doutores) e meus alunos aprender a/para desenvolver “o pensar e ser, sentir e saber para fazer, portanto, descolonialmente que nos desprende/despreende das epistemologias, igualmente das filosofias e pedagogias modernas, pós-modernas e contemporâneas que priorizam o “querer ter” para sobreviver no Ocidente” (BESSA-OLIVEIRA, 2021, s/p.).

Por fim, como ressalta mais uma vez Marcos Bessa-Oliveira (2023, s/p), “não deve ficar evidente metodologicamente que qualquer corpo seja capaz de

repetir práticas artístico-culturais passadas no presente exatamente como aquelas do passado”, pois os “sujeitos são outros e o tempo e espaço também o são”. Do mesmo modo, “a repetição do ensino de práticas impostas aos corpos das diferenças, igualmente no ensino de línguas e engessamento das subjetividades, corroboraria, no máximo, em repetir o que já fora feito” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p). Isso, por sua vez, “não é o ‘exercício’ da arte na atualidade, por mais que esta queira rememorar passados históricos por meio da ‘repetição prática’, assim como não deve ser também um modelo para o ensino de línguas na atualidade” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p). “Os corpos são outros, as culturas são outras, os tempos e lugares também são outros.” Logo, a única semelhança que temos, ao falar de corpos e línguas latinas, “é a colonização. Portanto, não existe corpo e língua não colonizados no contexto latino” (Bessa-Oliveira), mas podem “existir esses re-existentes às colonizações e colonialidades pela consciência subalterna que buscam descolonizar-se enquanto corpo” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

O “ensino” que tenho formulado nas minhas próprias salas de aulas, a partir dessa proposição que está assentada na arte e na cultura produzidas em Mato Grosso do Sul, é grafado entre aspas exatamente por entender que o termo ensino tem nele, de acordo com Marina Oliveira Noronha e Edgar Nolasco (2017), esse sentido de ser um ensino “a partir do” corpo, por meio do qual se contam histórias que habitam corpos cujas línguas negligenciam as normas gramaticais, mas preservam memórias e “sensibilidades” de forma distinta às que habitam corpos de textos impressos. Ninguém é o corpo do passado. Por que então as línguas do passado devem ser as línguas exclusivas do presente?

É por tudo isso que se faz necessário discutir uma língua que também é corpo no presente da corporeidade do sujeito que fala (vivendo) essa determinada língua.

### **2. 3. O papel do ensino de língua no aprender a desaprender para reaprender e falar-sendo**

Ao iniciarmos este tópico é preciso antes de tudo que conceituemos mais uma vez, ou melhor, que esclareçamos qual o significado que temos dado à língua neste trabalho dissertativo. Uma vez que quase todo ele ou senão todo está focado nas questões afetas à língua e aos seres que as professam. Por isto, tendo em mente a colonialidade do saber, é preciso que rompamos com esses paradigmas ligados à subalternização, especialmente por meio da língua.

Tal pressuposto é necessário para que, libertos dessas amarras, o ser possa se expressar na língua que o constitui, tornando-se, pois, fundamental que o ensino a ele ministrado possa não só colaborar para esse fazer, mas principalmente que o estimule e dê forças por meio do aprendizado escolar, para que esse alguém se sinta ser alguém no mundo. A língua enquanto constitutiva do corpo como estou argumentando faz mister observar que ensinar-aprendendo é um ato de instruir e não restrito a transmitir determinado conteúdo.

Para Georges Gusdort, “a língua é sistema de expressão falada própria de uma determinada comunidade humana” (GUSDORT, 1995, p. 06). Por isso mesmo, constitui-se, segundo o autor, numa “espécie de depósito sedimentar que adquire valor de instituição”. Esse depósito, no dizer de Roseli Aurea Sanches (2006, p 22), “torna-se um verdadeiro relicário de identificação do grupo que, ao manifestá-lo individualmente, repassa, por meio do vocabulário, informações que são a expressão da sua realidade”.

Tal pensamento encontra respaldo em Joshua Aaron Fishman (1988, p. 23) ao definir como um dos aspectos principais dos estudos encampados pela Sociologia da Linguagem a “interação de dois aspectos da conduta humana: o uso da linguagem e a organização social da conduta linguística”<sup>32</sup> (tradução livre minha).

Sob esse olhar, no que se refere ao Brasil,

o papel social da língua recobre a diversidade cultural do País, cuja influência perpassa a língua e revela fatores da colonização portuguesa, inicialmente e, posteriormente, absorve toda mescla de influências trazidas pelas levas de imigrantes, além da influência dos meios de comunicação de massa (SANCHES, 2006, p. 23).

---

<sup>32</sup> "la interacción de estos dos aspectos de la conducta humana: el uso del lenguaje y la organización social de la conducta lingüística" (FISHMAN, 1988, p. 23).

Como referência a esse entendimento, em 1916, na França, Fernand de Saussure já definia a língua como uma instituição social, entendendo-a não como “um organismo que se desenvolve por si, mas um produto do espírito coletivo dos grupos linguísticos” (SAUSSURE, 1969, p. 12), por ser o homem imanentemente social. A língua é, portanto, situação social que incorpora e é incorporadora de aspectos que constituem o corpo dos seus falantes. Diante disso, a língua inglesa apreendida, não somente aprendida como modo de ensinar conteudista, pode passar a fazer parte dos corpos dos aprendestes.

Essa relação de língua e sociedade encontra referência na obra de Marcel Cohen “Por uma linguagem<sup>33</sup> (1956), ao destacar como fatores de diversidade a origem do ser, a profissão, a religião e o nível de vida. Esses fatores semelhantemente estão associados à existência do bilinguismo (neste texto nosso, estamos tratando os do trilinguajamento), referentes às variáveis de sexo, idade, atividades profissionais, classes sociais e situação geográfica, no que se refere às variações de línguas em contatos”.<sup>34</sup>

Tais fatores linguísticos estão tão arraigados ao ato comunicativo que ao se ouvir alguém falar, imediatamente o interlocutor coloca esse locutor em um compartimento, qualificando-o socialmente, pensamento referendado por Dino Preti (1974, p. 14) ao afirmar que “a linguagem é um princípio de classificação social”. A língua colocada como classificadora, na perspectiva em discussão, não somente estabelece lugar de fala de quem fala determinada língua como também pode destituir de lugar-corpo os não falantes de língua hegemônicas.

Neste sentido torna-se cada vez mais relevante o papel do ensino escolar e a relação aluno/professor, não mais nos moldes canônicos de submissão e reprodução da hegemonia, mas de uma prática de libertação, de

---

<sup>33</sup> “Pour une langage” (Tradução livre minha).

<sup>34</sup> Faço questão de situar a premissa desta pesquisa, o trilinguajamento, por compreender necessário reforçar que se trata de uma perspectiva discutida em construção de reflexões ao mesmo tempo que se vale de outras – sobre o bilinguajamento e o monolinguismo e suas variáveis – para destituir o que está posto e assim poder também se valer das melhores opções apresentadas por problemas desses.

representatividade, de transposição de barreiras na língua, pela língua e com a língua que leve ao indivíduo falante de suas línguas falar-sendo.

Parafraseando Marcos Bessa-Oliveira e Edgar Nolasco, a ideia desse ensino é que tanto alunos como professores “enquanto sujeitos viventes, primeiro precisamos ser, sentir, saber o ‘mundo’ em que vivemos” (BESSA-OLIVEIRA; NOLASCO, 2017, p. 884), para depois podermos (re ou rea)presentá-lo segundo nossa visão ou consciência desse mundo, não como forma de transmissão de conhecimento, mas como forma de diálogo, de possibilidades de aprendizagem, de trocas, de inversões de papéis, de aberturas de mundos, consciências, ciências, vivências.

Nessa visão é preciso aprender a desaprender para poder reaprender sendo, como metáfora do dizer de Edgar Nolasco (2019) quando este se refere a uma epistemologia da gramática fronteira: “aprender a desaprender para poder reaprender com o Sul” (NOLASCO, 2019, p. 112). Em seu texto “Por uma gramática pedagógica da fronteira-sul: exterioridades”, no qual faz toda uma discussão, tendo por base um texto poético de Manoel de Barros, intitulado: “Gramática expositiva do chão”.

Texto este no qual se referenda Edgar Nolasco para poder nominar no título um outro texto seu, “O chão é um ensino”, palavras que metamorfoseamos para dizer que o chão do aluno e da sala de aula, como *lóci* enunciativos, devem ser o chão, isto é, a base de nossos ensinamentos. Tendo esse chão como *lócus* em que deve se ancorar todo processo de trocas e de ensinamentos, servindo a língua que se fala como chão intrínseco de todo e qualquer entendimento e aprendizado posterior.<sup>35</sup>

Sob essa perspectiva, é preciso um ensino na contramão do conhecimento teorizado/teorizante, maçante e mecânico que tenho trazido na bagagem e que tem se perpetuado nos meios escolares sob a hegemonia colonial. pelo viés que compreendemos hoje como deve ser o ensino em que o ser tenha sua voz ouvida. Ao aluno como a um aprendiz ao encontro de novas

---

<sup>35</sup> Manoel de Barros vem à tona nesta discussão não exclusivamente trazido por Nolasco. Mas porque, em contexto mato-grossense e sul-mato-grossense, o autor é considerado um inventor de palavras. Um fazedor que, muito intimamente, poderíamos relacionar ao educador que Paulo Freire sempre propôs em evidência. Um educador que inventa e se reinventa a fim de contribuir com a construção do outro e de si por meio da relação com o outro.

esperanças, novas eras, caminhos outros, é necessário que o professor e todos os atores da comunidade escolar tenham o “estilo de vida” do trilinguajamento.

Esse “estilo de vida” do trilinguajamento tem como ponto de base a convivência com/do(s) individualismo(s) presente(s) dentro de cada contexto cultural, fazendo do espaço escolar esse local de trocas, permutas, aprendizados outros. Ou seja, tornando a escola e seus entornos espaços verdadeiramente *bioistoricosgeograficosociais*, isto é, de representatividade de quem aí se encontra!

Tal fazer pedagógico ancora-se nas pedagogias da diversidade como uma “razão de lógica” descolonial. Uma razão outra como possibilidade de prática para a condução/produção de conhecimentos que, segundo Marcos Bessa-Oliveira (2019), contemplam as diferenças, já que, igualmente

a proposta de pensar todo e qualquer saber necessita de uma desobediência aos sistemas imperantes e obediência às especificidades culturais dos sujeitos [por isso Pedagogias da diversidade] que foram expostos a exterioridades daqueles pensamentos hegemônicos egoisticamente estabelecidos. [...] Logo, não estou edificando uma ideia de pedagogia como prática de condução de conhecimentos mais ou menos importantes comparativamente que devem ser transmitidos pelo professor como sujeito único, capaz dessa condução (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 68-69).

Vai ficando assim evidente que é preciso pontuar e respeitar o lócus de que se fala, contemplando a língua, a partir dessa perspectiva do trilinguajamento e do pensamento descolonial. Por meio dele, pode-se compreender que é preciso não só valorizar, mas principalmente transformar o ensino por meio da descolonização do ensino de línguas, em prol da construção e da (re)construção do poder e do saber.

Um poder e um saber fazer que devemos e que podemos construir para (re)construir a nossa caminhada e a de nossos alunos nas lutas e nas travessias do aprendizado de outras línguas, sem usurpar, porém, a língua que lhes é imanente. Se reviver o passado por meio das nossas heranças é condição para que o corpo se faça presente sem ser um corpo que vive a experiência alheia,

porque não considerar que a língua imposta é uma experiência de outro como que não se coloca como nosso?

A língua é a marca da constitutividade de seus seres, indígenas ou surdos, ou outra qualquer que seja sem que lhes seja imposta, na escola, por decreto ou por lei, como deliberações de delegações institucionais: a língua hegemônica inglesa da colonialidade, perpetuando-se assim, a dominação sobre os povos “conquistados” (usurpados), o que reforça a subalternização ao invés de propor a suposta ascensão.

É por isso que, com base em Edgar Nolasco, Walter Mignolo e Glória Anzaldúa pode-se dizer que é preciso “*aprender a desaprender*”, expressão assim grafada em itálico na obra “Desobediência epistêmica (2010)”, de autoria de Walter Mignolo. No livro, Mignolo argumenta em favor da opção descolonial não como forma de desfazer o que está já posto. mas para aprendermos que é possível fazer diferente e diferença ao colocar a questão de forma outra.

De acordo com Edgar Nolasco, defendendo sua ideia, Walter Mignolo afirma que a opção descolonial é epistêmica por “*se desvincular dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento*”. O autor defende que assim o é, pois “nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (NOLASCO, 2019, p. 22).

Ainda segundo o mesmo Edgar Nolasco (2019), aprender a desaprender,

nesse contexto, significa aprender a desaprender a lógica racional da gramática moderna para poder, ou re-aprender, a gramática da fronteira que se articula a partir do pensamento descolonial [e é] nesse sentido que o pensamento descolonial para o autor também é um “fazer descolonial” (NOLASCO, 2019, p. 22).

Tal proposta do fazer descolonial, voltada para os seres que a encampam, recebe de Walter Mignolo o seguinte esclarecimento: “a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento de fronteira e nos projetos descoloniais” (MIGNOLO, 2010, p. 291). Entendemos que não é possível praticar determinada lógica pensando ocupar o corpo alheio pertencente a esta lógica. Quer dizer, o sujeito que dança, encena, produz arte,

cultura e conhecimentos alheios ao seu corpo baseado em conteúdos alheios não ocupa os corpos que antes produziram tais práticas.

Assim sendo, para que se privilegie, ou melhor, para que se reconheça que é a vez deste sujeito fronteiriço, foco de nossa pesquisa, porque é morador de/em aldeias indígenas, falante de outras localidades ou mesmo da localidade foco desta pesquisa e assim, como pessoas constitutivas dessa localidade e agora aqui radicados no estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Maracaju-MS, é que se faz necessário e urge que se possa “aprender a desaprender para poder reaprender com o Sul”. O que significa, tomando emprestadas as ideias de Walter Mignolo, endossadas também por Edgar Nolasco, que tal modo de aprender, “implica uma opção descolonial epistemológica que emerge da exterioridade da gramática moderna advinda do grego e do latim e, ao invés de assentada em conceitos modernos e na ideia de acumulação de conhecimento (MIGNOLO), se quer antes *fazer um duo descolonial*, no qual não há mais a ideia de “objeto” (NOLASCO, 2019, p. 23).

Assevera a mim, também neste sentido, Marcos Bessa-Oliveira (2023, s/p), ao reforçar que “não se trata agora de ensinar língua pensando que vai salvar corpos abandonados ao tempo e à história porque não falam e não se permitiram ser cristianizados”. Esses falam e, muitas vezes, sequer foram ou são ainda hoje reconhecidos. Pois, continua o autor, “a língua é, mais que nunca ‘um chicote’ de corpos, exatamente porque certos corpos não falam determinadas línguas que castigam e que por isso são castigados os corpos não falantes dessas línguas hegemônicas” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p). Do mesmo modo, “até mesmo as línguas não hegemônicas acabam por castigar os seus corpos falantes exatamente porque esses corpos vistos como não humanos as falam”. Bessa-Oliveira é conclusivo assertivamente ao dizer que “toda língua é um chicote, basta que as miremos de ótica hegemônica para defender ou excluir o seu uso-fala no contexto escolar, mas também artístico, cultural e de produção de conhecimentos” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Marcos Bessa-Oliveira (2023) entende que o tal “chicote” o sendo a língua, as hegemônicas e as não hegemônicas também, *acaba por castigar sempre os corpos não falantes das línguas oficiais e os falantes de línguas não oficiais exatamente porque uns são punidos porque não falam as línguas hegemônicas como devem ser faladas homoganeamente; igualmente as línguas não oficiais castigam os corpos falantes dessas porque não podem, por meio delas,*

Uma gramática outra deve ser o constitutivo, portanto, do ensino de línguas para indivíduos indígenas e surdos a fim de fazer da língua estrangeira e da suposta língua materna, como línguas hegemônicas que são, línguas que reverberam em seus corpos. Para isso, é condição fundamental reconhecer a língua-viva em seus corpos. Para que essa gramática possa verdadeiramente fazer parte da exterioridade e dos *lóci* enunciativos dos sujeitos que a professam, é preciso que,

por meio da ação/opção/descolonial de desobedecer epistemicamente, [nos voltemos, então] para a questão da geopolítica e da corpo-política, uma vez que [é essa questão duo que permite] aquela desobediência que emerge com força das exterioridades do pensamento e da gramática modernos (NOLASCO, 2019, p. 23).

Em busca dessa exterioridade de pensamentos, que torna o sujeito livre de amarras, permitindo que ele se manifeste desse lugar que lhe serve de chão, na esteira do pensar de Manoel de Barros e, especialmente também, de Marcos Bessa-Oliveira, é que trazemos aqui as considerações deste a respeito das condutas políticas, mais adequadamente, voltadas para seus lugares enunciativos. Segundo este autor, a “conduta política pós-colonial subalterna e fronteiriça tem ancorado toda a base das reflexões que faz emergir a epistemologia da *biogeografia* como meio para cogitação epistêmica, a partir das próprias práticas e produções desses lugares enunciativos múltiplos”<sup>37</sup> (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 107), como bem me pareceu fazer o poeta em seus processos constitutivos, ainda que não descoloniais, para erigir toda sua poética

---

*almejar a dita salvação pelo trabalho, pelo sucesso – os chamados acesso e ascensão – que somente se têm falando determinadas línguas.*

<sup>37</sup> Faz-se aqui necessária uma menção ao que Marcos Bessa-Oliveira quer se referir ao usar o termo *biogeografia* como produções de arte, cultura e conhecimentos de lugares enunciativos múltiplos [e àquilo que queremos focar com o termo bioistóricogeográfico das pessoas constitutivas das entrevistas, de cujo teor faremos menção no capítulo 3 deste texto de dissertação]. Para este autor, o termo *biogeografia* como epistemologia, apesar de esta estar sendo construída a partir de Mato Grosso do Sul, não está delimitada – geográfica e historicamente restritos a Mato Grosso do Sul, não está delimitada – geográfico e historicamente – ao território Sul mato-grossense como único possível de ser articulada. Pois, [para este autor] se penso em *bio*=sujeito, *geo*=espaço, *grafia*=narrativa, deve ficar claro que a compreensão desta está em perceber que sujeitos, espaços e narrativas são múltiplos (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 107, em nota de rodapé) a partir de seus diferentes lugares, contextos, histórias, memórias, fazeres e, por que não, de línguas.

que tem o *sol entortando a bunda da paisagem no lado da fronteira sul-boliviana e paraguaia com Mato Grosso do Sul.*

Sob esse ponto de vista, Marcos Bessa-Oliveira (2019) reforça a ideia de que deve ficar claro que “cada sujeito, lugar e produção artística, da perspectiva *biogeográfica*, demandam compreensões [outras], mesmo que pela epistemologia *biogeográfica*, levando em consideração essas diferenças de sujeitos, lugares e práticas culturais”, fazendo “emergir conhecimentos a partir dos próprios conhecimentos dos sujeitos, lugares e práticas culturais [como] autorrepresentação para os sujeitos das práticas culturais de lugares subalternos não-reconhecidos” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 107).

Esse ensino que se quer compartilhar e fazer dele morada nos espaços escolares para a representatividade dos sujeitos neles inseridos está apresentado no documento normativo de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com os seguintes dizeres:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”, privilegiando algumas áreas do conhecimento (2017, p. 9).

Em suma, esse documento versa sobre a construção de processos educativos que promovam aprendizagens que vão ao encontro das possibilidades e necessidades dos educandos, bem como os “desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas e seu potencial de criar novas formas de existir” (BNCC, 2017, p. 14).

Tais formulações e premissas não ocorreram, no entanto, na prática e, segundo Edgar Nolasco (2019), não condizem com o que se preconiza, especificamente com o ensino da língua estrangeira. É que foi determinada apenas uma em especial, a saber, a língua inglesa, que também recebe o título de “língua franca, ficando a Língua espanhola como facultativa, opcional ao aluno” (BRASIL, Lei 11.161, 2005, p. 12).

As implicações de tal documento recaem sobre os estados e os municípios ao se deixar a esses a responsabilidade da adequação dessas deliberações, de modo que possam atender, da melhor maneira possível, à realidade/necessidade do grupo de educandos, bem como a decisão de se acatar, como escreveu Edgar Nolasco (2019),

submissamente, na integridade a precedência deste documento, [ditando] fatalmente para progressivo silenciamento/apagamento de outra(s) língua(s) que poderiam ser/fazer parte dos conhecimentos de base do aluno da educação básica [e Ensino médio] e onde também gritam as diferenças em vários aspectos (NOLASCO, 2019, p. 02).

Por conseguinte, as diretrizes normativas deste documento apenas fizeram mais um “mise en scène”<sup>38</sup>, sem intencionalidade concreta de que a realidade/necessidade dos alunos fosse verdadeiramente contemplada. Perpetuando assim, outra vez, a educação colonial, que nos faz prisioneiros, ainda no século XXI, da hegemonia da colonização desde o século XVI e com a educação chegada no Brasil com a Coroa Portuguesa.

Para que essa descolonização possa efetivamente acontecer e os seres constituídos pelas línguas possam se fazer representar é que nos utilizamos ainda das palavras de Edgar Nolasco (2020, p. 60): “devemos pensar, agir para desprender-se (desprender-nos) das regras hierárquicas da teoria moderna: aprender a fazer teoria para desteorizar, para aprender a re-teorizar como exercício desteórico da fronteira-sul”. Ao estudar os códigos linguísticos, apreendem-se costumes, comportamentos e atitudes do outro, diferentes dos nossos, pensamento coadunado por René G. Strehler (2016, p. 64) ao afirmar que “não se aprende apenas uma língua, aprende-se igualmente um código cultural”.

Assim é que, na esteira de que o código cultural dos indígenas, dos surdos, dos paraguaios, dos holandeses, dos brasileiros de diferentes

---

<sup>38</sup> *Mise en scène* é uma expressão francesa que está relacionada com encenação ou o posicionamento de uma cena. [...] o termo pode ser usado para definir qualquer tipo de situação em que se “constrói” uma cena, definindo o cenário ou outros elementos. In; <https://www.significados.com.br>.

localidades, radicados na fronteira-sul do Mato Grosso do Sul é que se propugna um ensino que permita

um mundo das exterioridades no qual vozes, gentes, línguas, corpos quase intercorporam e se interculturam, criando sentires, saberes e estarem-sendo que amalgamam um pensamento outro e, por conseguinte, uma epistemologia fronteiriça que se sustenta a partir de um paradigma-outro (NOLASCO, 2019, p. 03).

Um fazer pedagógico que nos liberte e liberte nossos alunos das amarras das conveniências, das regras, dos saberes estereotipados e que conduza à prática do dia a dia no ensino do ler, de se sentir o texto, compreender as realidades neles abordadas e as teses, os pensamentos abortados. Mas também um abrir-se para o mundo, para o conhecimento, para uma nova aurora em que cada sujeito-aluno da escola ou mesmo cada ser que dela faz parte como professor, orientador, diretor(a), cozinheiras, faxineiras, secretariado, sinta-se representado por meio de suas línguas. Sujeitos livres para se manifestarem nela, onde quer que circulem, tendo, pois, a língua, como no início desta parte do texto, como chão. E também o ensino, para que nesse chão possam se assentar e delinear formas, erigir paredes, muros, paisagens, futuros e esperanças outras.

À procura, pois, de um ensino que busca desaprender para poder reaprender-sendo é que se constituirá o nosso terceiro capítulo. Por meio das respostas e da análise de entrevistas realizadas, intentando que se possa demonstrar-responder que essa forma de ensinar e de aprender nos permite repensar outras formas de existir, sendo valorizadas, intentando a que possamos nos tornar sujeitos abertos às várias possibilidades.

Esse ensino tem, segundo Paulo Freire (1996),

como ponto de vista uma educação libertadora e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 1996, p. 36).

Essas várias possibilidades trazem, como marcas intrínsecas desse fazer, formas diferentes de pensar, agir, fazer e ser no mundo. E assim, por meio da *desobediência epistêmica*, desejar ser. Junto ao corpo de alunos que represento enquanto docente, sermos todos e cada um, individualmente, sujeitos protagonistas de uma fronteira de ensino para além da teoria.

Uma desobediência epistêmica que não só permita, mas que também contribua para uma teoria(ação) do ensino do inglês, do aprendizado da língua indígena, das trocas de experiências, de vivências que possibilitem escrevivências na língua com que cada um se sentir mais conectado, mais representado, mais livre para soltar as amarras da imaginação e de escrever, com a alma, com o punho, o crescimento que esta nova forma de aprender lhe trazer.

O soltar das amarras pressupõe saber que não existe um modelo único, um método ou uma metodologia, [como declara Giuliano] mas outro modo de sentir, de pensar, de escrever, de fazer, de julgar, de conversar”<sup>39</sup> (FACUNDO, 2018, s/p. tradução livre minha). Valorizando, segundo Edgar Nolasco, “as diversas e infinitas possibilidades para que assim sendo, não tenhamos mais um modelo a ser seguido, mas sim, ser uma maneira de viver, brincar, escrever, fazer e conversar de um lugar” (NOLASCO, 2019, p. 06).

Na estrada inversa dessas possibilidades tenho vivido, pois mesmo sendo brasileira, de ascendência espanhola e italiana, estou professora de Língua inglesa. Língua esta considerada hegemônica e que perpetua, portanto, os desmandos da colonização hoje escamoteados pela lógica de ascensão econômica. Desmandos ratificados no BNCC, como já exposto, língua que ensino a meus alunos. Língua que não me representa mais, no íntimo do meu ser, assim como para eles que a aprendem, ou ao menos tentam aprender, mas que efetivamente não os representa em suas constitutividades.

Por quê, então, não se ouvir a voz desses alunos e a tantos outros por meio de um currículo que lhes traga aberturas, possibilidades de ser e de fazer? Um currículo com algumas disciplinas consideradas básicas e, portanto,

---

<sup>39</sup> en los europeos, [como declara Giuliano] uno otro modo de sentir, de pensar, de escribir, de hacer, de jugar, de hablar” (FACUNDO, 2018, s/p.).

obrigatórias. E outras tantas complementares e diversificadas, já a partir do Ensino Fundamental II.

Um ensino que se lhes abra como uma variedade de opções, permitindo-lhes escolher para aprender línguas como: espanhol (retirada do currículo e mais próxima de suas fronteiras), francês, alemão, o próprio inglês (como opção sua, sem imposição), mandarim, chinês, japonês e outras tantas. Aprender com abertura também para as artes cênicas (o teatro, a dança). Incluam-se nessas ideias artes plásticas, voltadas para a pintura, o desenho, a escultura, gravuras, para a música, artes de rua (grafites) e outras mais. Como atividades esportivas, atividades manuais, que possam visualizar aberturas e possibilidades de crescimento cultural, de vivências e de experiências, logo, experivivências.

Sob essa perspectiva, poder-se-ia ter um ensino que permita/isse tanto ao professor, aquele que ensina, quanto ao aluno, aquele que aprende, usufruí/usufruir de trocas, de compartilhamentos, como alternativas de produção de conhecimentos. Um ensino que encontra, na exterioridade do ser, a sua vazão de ser. Na lógica desse pensamento, ousamos compactuar com Marcos Bessa-Oliveira (2018, p. 122), quando este afirma que se torna alternativa de

produções em artes, de culturas e conhecimentos outros, epistemologias que desvendam e transgridem as barras e as fronteiras [como essa que estamos postulando para o ensino], respectivamente rígidas pelo pensamento moderno que prevalece ainda nas culturas contemporâneas de interioridades e das exterioridades – mais intensamente nas periféricas como a brasileira que *re*-produzem – também as colonialidades do poder (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 122).

Essas epistemologias que desvendam e transgridem as barras e as fronteiras e que se efetivam naqueles que ali estão, permitem, nas palavras de Edgar Nolasco (2019, p. 15), que “todos aqueles indivíduos<sup>40</sup> que habitam ou que passam a *habitar a fronteira* trazem [ou tragam] sua diferença inscrita em seu *corpo fronteiro*”. E por isso, ainda que corpos atravessados por nações

---

<sup>40</sup> “divíduos”: termo assim mesmo escrito por seu autor: César Nolasco (2019, p. 15), a partir das reflexões do filósofo brasileiro Juliano Pessanha.

imperiais, “já não são mais os das nações imperiais”<sup>41</sup>, de acordo com Walter Mignolo (2010, p. 120, tradução livre minha).

A explicação de tal fato nos é dada por esse mesmo autor ao nos advertir que “o espanhol e o português [as línguas] da América do Sul têm a mesma gramática que Espanha e Portugal respectivamente: mas os corpos que as falam habitam memórias diferentes e, sobretudo, diferentes concepções e sensibilidade de mundo” (MIGNOLO, 2017, p. 20).

Assim, enquanto professores e alunos, habitantes ou pertencentes ao mesmo “lócus” fronteiriço, insistimos, como docente, e propugnamos que, enquanto corpos e memórias diferentes que somos, mas tocados e compartilhando os mesmos espaços escolares e sociais, de modo geral, possamos compartilhar que esse ensino possa contribuir para a libertação dos corpos que ali se encontram.

Dentro dessa premissa, em acordo com o pensamento fronteiriço, que se possa fazer ecoar “dos corpos espremidos entre as línguas imperiais [no nosso caso, a língua inglesa, hegemônica] e aquelas línguas e categorias de pensamentos negadas e expulsas da casa do conhecimento imperial” (MIGNOLO, 2017, p. 12), como a língua indígena. A língua dos povos aqui radicados quando da “descoberta” deste país, para que o ensino que se quer ver imperar nos espaços do conhecimento possa verdadeiramente contribuir para o aprendizado do ser na construção de sua cidadania.

Um ensino com amplitude de saberes que se fazem necessários, mas que priorize o lugar de onde se está, de onde se é, um lugar que, como ser biohistoricogeograficocultural, está entranhado no ser, o qual faz parte de sua constitutividade e o representa, sendo, por isso mesmo, uma extensão do seu ser. Forma uma argamassa única de corpo, vísceras, alma, pensamento e língua. É a sua representatividade, sua exterioridade, aquilo que o traduz e o identifica. É, pois, sua identidade fronteiriça, subjugada, mas que não deixa de latejar, acalentada por sua capacidade de pensar, de ser, de existir e que,

---

<sup>41</sup> “[Al habitar la frontera, nuestros horizontes de expectativas y espacios de experiencias] ya no son los de las naciones imperiales” (MIGNOLO, 2010, p. 120).

portanto, necessita manter-se em luta para se afirmar, mostrar de onde se é, dar livre curso ao todo de que é formado!

No intento de se conhecer as interioridades/exterioridades de nossos alunos e dos professores que lhes ministram aulas, em prol de um ensino que priorize o desenvolvimento das habilidades desse aluno e uma futura inserção social que respeite seus conhecimentos, adentraremos, a seguir, no próximo capítulo. Capítulo cujo conteúdo será embasado nas respostas obtidas nas entrevistas realizadas e analisadas à luz do arcabouço teórico referente aos questionamentos propostos a fim de dar cabo, também, da construção da proposta de intervenção e do “glossário” como produtos resultantes desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 3 – TRILINGUAJANDO VIDAS NA PERSPECTIVA DAS PEDAGOGIAS DA DIVERSALIDADE**

“A máxima do *ego conquiro* que antecede e que dá base, por meio da dúvida e do ceticismo em relação aos humanos não europeus, ao *ego cogito* cartesiano, para a língua, ainda numa perspectiva colonial, o seria: falo inglês, por isso existo. O sendo o contraditório desses, em relação aos não falantes de uma das línguas hegemônicas oficiais, a inexistência de seus corpos exatamente porque não falam estas línguas hegemônicas que homogeneizam. No entanto, numa perspectiva de pensar descolonial, a partir do que vou denominar de *geocorpocogito* fronteiriço, o seria: falo a língua que vivo, por isso existo” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

### **3.1. O lócus da diferença**

Nesta sessão trazemos mais uma vez a localidade de Maracaju, cidade ao Sul de Mato Grosso do Sul, como foco da temática-base desta pesquisa. Buscamos chamar a atenção para os povos que nela habitam e para a diversidade linguística ali reinante, fazendo-se uma referência à parte histórica e de colonização de Maracaju. Destacando os povos indígenas, os paraguaios, os agricultores vindos de diferentes regiões do Brasil fazer porto na cidade: de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul, e de outras localidades, bem como os holandeses, tendo-se em vista o uso das línguas maternas no recôndito dos lares e entre iguais em ascendências linguísticas. E não sendo menos importantes, as línguas em outros espaços, as línguas aprendidas e ou de obrigatoriedade de fala como expressão do pensamento nos lóci escolares e na sociedade como um todo.

### **3.2. Diversidade Linguística como Registro de Civilizações e de Vivências para Ensinar Línguas**

As discussões em emergência tomam, considerando a situação cultural local Maracajuense, de algumas considerações sobre os povos indígenas, os surdos e cidadanias outras para debater sobre os que convivem nos espaços

escolares brasileiros, tendo como parâmetro as questões linguísticas, no que se refere à língua Guarani- kaiowá. Ou mesmo um linguajar próprio dos surdos, a LIBRA, Língua Brasileira de Comunicação. Modos esses que, em princípio, são ou deveriam ser a maneira de cada um, em suas especificidades de se comunicar. Sob esse escopo vamos discutir como esses seres de línguas outras, além da portuguesa, se comunicam e manifestam, ao mesmo tempo, as marcas de suas vivências nos diferentes espaços em que essa diversidade está presente pelo ato de estudar.

Para tratarmos sobre a Diversidade Linguística como Registro de Civilizações e de Vivências<sup>42</sup> devemos nos ater aos corpos constitutivos dos alunos-sujeitos ou alunos/*corpus* desta dissertação. Urge situarmos esses mesmos corpos nas discussões de que eles são alvos e no cenário onde são tomados como corpos referendados neste texto. Cabe suscitar antes que falo desses indivíduos e/ou povos sem me atrever a falar por eles sem considerar quaisquer das suas especificidades, porque não posso quero ocupar o lugar de fala desses. Portanto, minhas discussões acerca dessas pessoas tomam da minha situação docente sempre em contato com esses.

Assim, para falarmos dos indígenas, tomamos como uma das referências a obra “Povos Indígenas & Educação”, sob a organização de Maria Aparecida Bergamaschi; Maria Isabel Habckost Zen e Maria Luisa Marino de Freitas Xavier (2012). Tal obra, em sua apresentação, ressalta a relevância da

efetivação da Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008, que altera o artigo 26-A da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados (BERGAMASCHI; ZEN e XAVIER, 2012, p. 1).

Realmente um fato notório, pois provocou mudanças de ordem escolar no que se refere à obrigatoriedade de estudo e de aprendizado sobre a cultura indígena. Infelizmente esse aprendizado ainda hoje é insuficiente para se conhecer, valorar e respeitar quem já se encontrava nas terras brasileiras, antes mesmo do “descobrimento” dessas terras denominadas Brasil.

---

<sup>42</sup> Se tiver alguma referência e/ou alguma definição da qual você se vale para criar suscitar esses termos, inclusive no título, faça menção e explicação nesta nota.

Essa prerrogativa de conhecer para poder respeitar deve partir da possibilidade de se ter e de se manter um diálogo étnico-cultural como condição básica no “reconhecimento do outro como interlocutor legítimo, embasando a interação no respeito a esse outro com o qual nos dispomos a dialogar. O respeito aos povos indígenas supõe conhecê-los, a fim de reconhecê-los nos seus modos de viver” (BERGAMASCHI et al., 2012, p. 7).

Baseados nesse princípio, é necessário saber “quem são os indígenas?” De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, espalhados em todas as suas regiões, a população indígena corresponde aproximadamente a 800.000 pessoas, em um quantitativo representativo de 4% do total da população.

Número bastante expressivo de “povos que contribuem decisivamente para nosso país apresentar essa diversidade étnico-cultural que constitui uma riqueza ímpar no planeta” (BERGAMASCHI et al., 2012, p7). É oportuno e relevante destacar essa diversidade como riqueza, pois uma definição técnica das Nações Unidas, datada de 1976, chama à atenção para o fato de que

as comunidades, os povos e as nações indígenas são aquelas que [...] consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, suas instituições sociais e seus sistemas jurídicos (LUCIANO, 2006, p. 27).

Muitos critérios considerados pelas Nações Unidas como característicos da vida, dos povos e das comunidades indígenas são abalizados também pelos próprios indígenas como parâmetros de suas autodefinições. De acordo com Maria Aparecida Bergamaschi (2012), podemos ressaltar:

- continuidade histórica com sociedades pré-coloniais;
- estrita vinculação com os territórios;
- sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos;
- língua, cultura e crenças definidas;
- identificar-se como diferente da sociedade nacional;
- vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas (BERGAMASCHI, et al., 2012, p. 8).

Essas características aqui destacadas nos permitem inferir que, mesmo diante de tantas perseguições e tentativas de dominações contra as populações

indígenas, estas souberam lutar e preservar suas constitutividades como grupos e comunidades diferenciadas entre si. Isso só foi possível graças a “uma obstinada resistência, permanecendo até o tempo presente a diversidade das formas de vida forjadas na trajetória de cada grupo” (BERGAMASCHI, et al., 2012, p 8).

Uma obstinada resistência, faz muito tempo, que merece destaque nas palavras de Darcy Ribeiro (1977, p. 14) ao exortar que “o indígena foi submetido a um processo que o força constantemente a transformar radicalmente seu perfil cultural [...] transfigurando sua indianidade, mas persistindo como índio”. Essa permanência como índio, que traduz o cerne de seu ser, encontra eco naquilo que Glória Anzaldúa denomina cultura: “A cultura forma nossas crenças. Percebemos a versão da realidade que ela comunica. Paradigmas dominantes, conceitos predefinidos que existem como inquestionáveis, incontestáveis, são transmitidos a nós através da cultura”<sup>43</sup> (ANZALDÚA, 2012, p. 38, tradução livre minha).

A Lei 11.645, que altera o artigo 26-A da LDBEN ao instituir a obrigatoriedade do estudo e da cultura indígena, já trazida alhures neste texto, contribui para reforçar esse sentimento de pertença e de identificação como diferente na sociedade na qual os indígenas estão inseridos, sem, no entanto, se descaracterizarem em suas essências, como quer a sociedade não indígena, com a qual eles interagem de muitas formas.

De acordo com pesquisa no Dicionário on-line de Língua Portuguesa, o termo *índio* deve-se ao fato de que os portugueses que aqui chegaram em 1500 acreditavam terem chegado às Índias, por isso deram o nome de “índios” às pessoas que aqui habitavam. O termo correto é indígena, cujo significado em latim quer dizer: natural do lugar em que vive nativo, isto é, nativo. Apesar da denominação “índios” ser genérica e conservada ainda hoje, a população que este termo abarca é formada por diferentes etnias, preferencialmente que se autodenominam de povos. Em geral, no dizer de Maria Aparecida Bergamaschi (2012, p. 8), “cada ‘índio’ pertence a um povo, identificado por uma denominação própria, como Guarani, Charrua”, dentre outros.

---

<sup>43</sup> “Culture forms our beliefs. We perceive the version of reality that it communicates. Dominant paradigms, predefined concepts that exist as unquestionable, unchallengeable, are transmitted to us through the culture” (ANZALDÚA, 2012, p. 38).

Diante dessa diversidade, servimo-nos das palavras de Bartolomeu Meliá; Dominique Temple (2004) para compreender que cada

povo indígena tem seu sistema próprio de educação fundamentado em três aspectos principais que formam uma unidade: a economia da reciprocidade; a casa, o pátio, como um espaço educativo doméstico da família e da rede de parentesco; a religião, como concentração simbólica de todo sistema - rituais, mitos (MELIÁ; TEMPLE (2004, s/p.) in BERGAMASCHI, 2012, p. 8).

Esse sistema próprio de educação escolar indígena difere bastante do sistema funcional das escolas não indígenas devido a vários motivos. Dentre estes destaque, com base em Lara Tatiana Bonin (2012), que, por ser um processo contínuo e ao mesmo tempo amplo, a educação se estende ao longo da vida do ser, e por isso mesmo não se restringe apenas às experiências de escolarização.

De acordo ainda com Lara Tatiana Bonin (2012), isto acontece porque a

escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão nos integrando em uma lógica da sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que podemos/devemos ocupar. E como essa instituição está inserida num modelo de sociedade capitalista, ela reproduz, dá coesão e torna significativo esse modelo, colaborando para desenvolver nos estudantes certas disposições, certos valores, certos anseios que são próprios deste modo de produção (BONIN, 2012, p. 33).

Visto sob essa perspectiva do ponto de vista das experiências que produzem e de como os saberes são socializados, a educação escolar se apresenta como um desafio gigantesco, cuja razão principal não se encontra nem na falta de conhecimento de procedimentos didáticos ou mesmo de conhecimentos curriculares. Isto, por parte de docentes, mas sim, e principalmente, segundo Lara Tatiana Bonin (2012, p. 34), pelo “fato de serem lógicas distintas as que fundamentam a organização da escola e a vida em suas comunidades”. No caso da lógica existente nas comunidades indígenas, em que a educação é passada dos mais velhos para os mais novos, com base no cuidado das terras e das experiências de vida passadas por meio do diálogo, das vivências do grupo, o ensino tem outras vias.

Esse desafio, marcado por lógicas distintas, encontra em Tomaz Tadeu da Silva (2003), no capítulo intitulado “Currículo e identidade Social: Territórios Contestados”, uma explicação lógica, firmada “nas íntimas e estreitas relações

entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção social” (SILVA, 2003, p. 190).

Uma realidade que não se esconde, segundo esse mesmo autor, e que, pelo contrário, se mantém enraizada na escola graças a mecanismos centrais do processo de produção e de reprodução de desigualdade social. Isso ocorre devido a uma distribuição desigual de conhecimento por meio do currículo e da escola, cuja organização “está estruturada de acordo com saberes consagrados e ordenados de um modo significativo para o mundo ocidental”, como já visto (BONIN, 2012, p. 34).

De acordo com essa mesma autora, mas recentemente surgiram, em várias regiões brasileiras, experiências de organizações da educação escolar indígena. Creditam-se tais experiências aos frutos de lei da Constituição Federal do Brasil (1988), em que se admite ser a educação um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e de instituições próprias de cada cultura.

A Constituição, em seu artigo 231, reconhece, em relação aos índios, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e, no artigo 210, §2º, “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Constituição Federal, 1988). Logo seja, facultá-lhes o direito de exercerem as suas cidadanias como indígenas de diferentes etnias em que se constituem. Mais ainda: com direitos à produção de múltiplas práticas e experiências de educação indígena, uma vez que estas se alicerçam em seus modos de vida.

Iara Tatiana Bonin (2012, p. 36) corrobora com Florestan Fernandes (1989) e Bartolomeu Meliá (1979), ao afirmar que “os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam a pessoa, a família, a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva”. Esta educação se estende como um processo, pelo fato de a pessoa estar sempre aprendendo ao longo de sua vida. Essa educação é viva e exemplar, pois se aprende pela participação na vida, pela observação e pelo agir. Neste ponto, de acordo com Marcos Bessa-Oliveira (2023), um ensino de língua que não tenha vida é o mesmo que desqualificar outros sistemas de vidas:

Me soa perverso, quase sempre, em relação ao aprendizado de línguas, e nem somente hoje em dia, mas desde sempre – a partir do momento da colonização no século XVI – que fomos induzidos a nos descorporizar de nós desconsiderando nós mesmos até para que fôssemos ainda mais controlados. Retiraram o “mim” para impor o você travestido de um eu que não tem personalidade; suprimam um “mim ser” para impor o eu ter; igualmente acabaram com o “mim sendo” para exigir que eu faça obedecendo. Logo, como vai advertir Nelson Maldonado-Torres (2022), o *ego conquiro* deu base da dúvida e do ceticismo misantrópico (Dussel) para desacreditar os povos colonizados em relação ao europeu para o pensar estar limitado aos homens brancos, de classe alta, de fé cristã, dominadores da ciência e, por que não, dos que são os falantes das línguas hegemônicas como o inglês que continuam não dando ascensão a esses indivíduos não europeus, mas, pelo contrário, continuam colonizando seus corpos para o trabalho (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

Segundo o que esses mesmos autores afirmam, por ser viva essa educação indígena, fundamentada na tradição e na memória coletiva, as quais são atualizadas nas palavras dos mais velhos. “A língua é viva nas aldeias e comunidades dos povos indígenas. Logo, povos indígenas mortos são ‘línguas mortas’” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p). Deste ponto de vista, de acordo com Lara Tatiana Bonin (2012), para aprender,

as novas gerações são estimuladas a participar, inseridas em grupos, e vão assumindo responsabilidades, realizando trabalhos, participando das ações cotidianas. Aprender é processo permanente que acompanha as etapas de vida de cada pessoa. Educação é vista de maneira abrangente, diz respeito à vida de cada um, inserido no cotidiano de sua comunidade (BONIN, 2012, p. 36).

Com base nessa perspectiva, infere-se que tanto os modos de organização curricular quanto as práticas escolares precisam ser construídas de maneiras variáveis. Uma construção educacional como resposta às necessidades e aos anseios de cada povo indígena, exigindo assim distintas maneiras de pensar e de fazer educação.

Nesse sentido, Lara Tatiana Bonin (2012, p. 36) afirma que “uma escola que mantém práticas individualizantes, competitivas, desiguais, classificatórias não serve a uma cultura que se produz a partir de outras formas de relação e de outros valores sociais e, por isso, precisa ser reinventada”. Do mesmo modo, a partir das assertivas de Marcos Bessa-Oliveira (2023), “a escola, baseada em repetições conteudistas e técnicas, seja na arte ou seja no ensino de línguas,

acaba por engessar os corpos ainda que pense estar propondo resgates históricos a esses corpos já marginalizados por meio de práticas” (s/p).

Essa maneira outra de agir, nos espaços destinados ao ensinar e aprender, foge à mesmice de décadas de educação. Para que se possa ao menos ensaiar e se aprender com os indígenas maneiras outras de se ensinar, é preciso um novo direcionamento, com possibilidades de novos olhares, de novos vieses educacionais, matizes outras nessa caminhada.

Consoante a esse pensamento alinha-se o Documento elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, denominado Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena, lançado pelo Ministério da Educação, em 1993, que estabelecia, por meio dessas diretrizes, “como princípios do trabalho pedagógico em comunidades indígenas, o respeito às diferenças, a produção coletiva de conhecimentos, a interculturalidade, a utilização das línguas maternas, a autonomia” (BONIN, 2012, p. 38).

Para os tocantes à escola e ao ensino de línguas aos indígenas, valendo-me do que Bessa-Oliveira assevera acerca do ensino de Arte, é possível dizer que, como está, não é possível manter-se. Segundo o autor

[...] se a escola e a universidade estão se vinculando desde o ano de 2016 às políticas de expansão econômica para arrecadar clientela a fim de ser mão de obra para o trabalho. E agora, em 2023, escolas e universidades ainda mais vinculando-se às ideias de “Inovação, Tecnologia e Internacionalização” para corresponder à concorrência das instituições privadas, não é possível que vamos, nós professores, vincular a arte, a cultura e a produção de conhecimentos às mesmas lógicas tecnicistas e necessidades mercadológicas sem considerar os corpos das diferenças. Isso, de certa forma, não é formar e menos ainda trans-formar, como tenho preferido associar o papel social da escola e da universidade, mas o é deformar corpos que dançam, atuam, pintam, esculpem e até mesmo criam músicas e conhecimentos a partir de si para com o Outro (2023, s/p).

Em cumprimento às diretrizes, é que, no ano de 1996, uma nova lei se impôs e passou a vigorar, nominada de Lei de “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” sob nº. 9394/96 (LDB), a qual atribuiu à União a incumbência não só de organizar a educação escolar indígena, mas também a de assegurar a proteção e o respeito às culturas e modelos próprios da educação indígena.

Para dar seguimento a esse propósito legal, no Artigo 32, §3º, a LDB assegura “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e

processos próprios de aprendizagem”, permitindo que elas se mantenham conservando suas origens e salvaguardando suas histórias.

Nesse intento, outros dois artigos sob o Título VIII, “Das Disposições Gerais”, concorrem em favor da Educação Indígena. O Artigo 78 propugna que “o sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação bilíngue intercultural aos povos indígenas” (BONIM, 2012, p. 38/39).

Essa educação bilíngue tem o propósito, pois, de assegurar o cumprimento da lei com base no artigo 32 e, ao mesmo tempo, possibilitar aos indígenas a conservação de suas origens linguísticas e de ter também maneiras outras de se comunicar. Como ser que não é estático, mas se mobiliza, em o indígena faz-se presente em outros lugares e necessita muitas vezes de se apoiar em outra língua para se fazer entender ou reivindicar seus direitos.

Corpo e língua são indissociáveis, não somente por serem uma, a língua, parte do outro que é o “todo”, o corpo, como já disse antes, por serem, ambos, físicos. Mas, mais ainda, por serem ambos para além da fisicalidade da língua e do corpo, pois os dois são, antes de qualquer coisa, subjetividades. Explico: a língua se constitui como corpo físico à medida que a subjetividade do sujeito falantes se “realiza” na língua que é para fora do corpo porque é som e até fala. Do mesmo modo, o corpo subjetivo é, antes de tudo, a ideia da consciência de ser corpo, e é isso que dá, ao corpo, a consciência do corpo físico sendo este qualquer corpo sem ter que ser o corpo do sistema de língua e corpo (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

Destaca-se ainda que, no Artigo 32, foram fixados os objetivos para a educação escolar indígena, na perspectiva de colaborar para

a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências [bem como] o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (LDB/96).

Esta prerrogativa legal traz implicações outras, como as do Artigo 79, que prevê o apoio não só técnico, mas também financeiro da União, no sentido de arcar com os custos referentes ao “desenvolvimento de currículos e programas específicos para a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado”, destinado aos povos indígenas.

A esse respeito, Iara Tatiana Bonin (2012) declara que a

perspectiva do diálogo com as comunidades indígenas, acenada por essa lei, resulta em que nenhum programa desenvolvido pelos estados ou municípios deverá ser planejado ou executado de cima para baixo, isto é, sem a devida participação daqueles para os quais ele se destina (BONIN, 2012, p. 39).

É imperioso destacar que essa lei facultou ainda outras garantias aos povos indígenas, como: a participação em programas de capacitação continuada de professores; elaboração de projetos pedagógicos e de regimentos; acesso aos níveis mais elevados de ensino; atendimento ao educando, por meio de programas suplementares de material didático; transporte; alimentação; assistência à saúde, além da participação de professores em conselhos e instâncias representativas, afirmadas no princípio da gestão democrática do ensino, entre outras prerrogativas.

Como meia culpa, preciso dizer que meu discurso, no todo, não é um mau presságio acerca da educação – seja ela por meio da arte, seja ela no ensino de línguas –, mas é, antes de tudo, uma forma de dar consciência aos corpos que vivem sofrendo pela falta de tudo em relação à educação: falta carteira, falta sala de dança, falta teatro, falta ateliê, falta comida, faltam professores, falta muita coisa para um lugar que tem muito corpo de “sobra”. Neste sentido, é preciso dar mais “corpos” às coisas que faltam nas escolas. E esse “dar corpo” precisa vir entre aspas para quem pensa que corpo é físico e dinheiro possa compreender que não estou falando de economias e de objetos (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

Urge ressaltar que a LDB, Artigo 26 §4º, atribui aos currículos escolares o comprometimento com um ensino centrado nas contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Condição que gera outras redes de informações, conhecimentos outros, que permitem à sociedade uma compreensão mais contextualizada e plural das culturas indígenas, resultado desse compromisso.

Decorrente da responsabilidade desse ensino, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) estabelece como meta a formação inicial e contínua dos professores indígenas, a fim de os capacitar para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas, bem como, para o ensino bilíngue. No que se refere à metodologia e ao ensino de segundas línguas, em

prol de estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas, visto que muitas delas ainda são ágrafas.

Esse documento também coloca, em relevo,

a necessidade de serem realizadas pesquisas de caráter antropológico, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades (PNE, 2001, s/p).

Tais considerações são complexas e merecem um estudo mais detalhado desse universo, pois para o povo guarani, “educar é fazer movimentar a palavra, como ação plena de sentido, como vivência, arandureKó, conhecimento que se aprende ao longo da vida, num tempo e num ritmo próprio de cada um”, de acordo com Iara Tatiana Bonin (2012, p. 125).

Um olhar que exige estudos e vivências, no intuito de se priorizarem percepções outras de saberes que possam permitir conhecer e abalzar os saberes locais, seus conteúdos e as práticas realizadas como métodos de integração relevantes para as/nas comunidades estudadas. *Falamos de uma educação que não está restrita à formação para o mercado de trabalho, amplo e abrangente, mas caótico e excludente no contexto atual. Falo de uma educação para o viver bem, no falar indígena de muitos povos não somente latinos, mas um bem viver ou como sendo um fazer-sendo, como vai inferir também Marcos Bessa-Oliveira (2023).*

### **3.3. Bilinguajando o amor: a língua de Sinais**

Assim como é possível perceber que os ensinamentos de educação indígena se fazem, em caminhos outros, em sua maioria pelo amor, pelo respeito ao tempo do outro, no convívio do dia a dia, nas práticas simples da vida. Também pelo respeito ao tempo do outro, pela manifestação desse amor no convívio diário com os outros é que, a educação, por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), se faz pela correspondência entre sons e letras, ou melhor, entre as ausências de sons e pela expressão de gestos, corpo e movimento,

representativos para os surdos daquilo que se quer, mas não se pode exprimir, pela ausência da possibilidade de emissão de sons dos vocábulos.

Essa educação outra há muito já deveria ser de uso comum da sociedade, para que seus membros, como um todo, não possam ser excluídos, isolados ou mesmo estarem em ambientes outros que não os seus ambientes familiares, por falta de compreensão, de entendimento daquilo que eles gesticulam ou gostariam de transmitir. Essa opinião encontra eco, já décadas atrás, nas reflexões de Mignolo (2003) e de outras personagens que estão (re)verificando a situação e condição de pessoas que vivem a colonização e as colonialidades.

Essas reflexões, destacadas também por Fabiane Moraes e Leoné Barzotto (2016) ao asseverarem que, nas questões pertinentes ao bilinguismo presente nas propostas educacionais para os surdos, este bilinguismo não pode se ater somente às questões linguísticas ou mesmo às questões educacionais. Mais. Ao se situar nesta condição de sujeitos, deve ir além, ultrapassar os muros que cerceiam ainda mais a sociedade como um todo e, nessa invisibilidade material, permitirem que se expanda essa compreensão, uma vez que, mesmo que

não seja abordada diretamente a questão das línguas de sinais, é possível perceber a semelhança entre a relação da Língua Portuguesa – considerada como superior – com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) – considerada como subalterna (informação verbal) (MORAES E BARZOTTO, 2016, p. 46).

É relevante ressaltar que, para Walter Mignolo (2003, p. 122), essa situação bilíngue “em que o falar em línguas é, ao mesmo tempo, uma forma de conquistar o poder e de descolonização do conhecimento”, evidencia-se para a história dos sujeitos surdos, uma vez que, de acordo com Moraes e Barzotto ((2016, p. 46), “o falar em Língua de Sinais é uma forma tanto de conquistar o poder, após anos de opressão linguística, como de descolonização e libertação das ideologias ouvintistas”.

Por isso, a ideia de Marcos Bessa-Oliveira sobre “língua e corpo para além da fisicalidade de um e de outro” corrobora ainda mais a relação de língua e corpo para os indivíduos surdos. Pois “é quase evidente que esses sujeitos são”, antes de tudo, em relação à fala, “língua e corpo subjetivos”: “sem som dos vocábulos os surdos emitem sons simbólicos”. Sem escrita gráfica evidente por

meio de signos verbais e/ou linguísticos, “os surdos são, dos gestos, por meio das mãos e faciais, e, por meio da escrita braile, movimentos corporais o tempo todo” (2023, s/p).

### **3.3.1. Um Leque de Vivências: movimento característico dos sujeitos da pesquisa**

Para caracterização dos sujeitos da pesquisa, fizemos um levantamento por meio de questionamentos dirigidos aos professores. Profissionais que se propuseram a participar da pesquisa, os quais são também docentes da turma de alunos, alvos desta pesquisa. Sendo que esses professores, em sua maioria, em atuação docente apenas falam a Língua Portuguesa.

Fizemos também questionamentos aos alunos que se dispuseram a participar da pesquisa, para confrontar suas falas ou seus gestos com o universo de textos lidos e revistos para a formulação deste texto de dissertação. Dentre os alunos participantes havia os que somente falam a Língua Portuguesa, outros que se expressam por meio da Língua de Sinais e outros que se utilizam mais da Língua indígena Guarani, entremeada, esta última, por vezes, da Língua Portuguesa.

Em seguida, considerando a pesquisa com base em teóricos estudados e literatura consultada, apresentamos a seguir a análise e a discussão dos dados obtidos para confrontá-los à luz dos teóricos, aqui trazidos para estudos, como dados de pesquisa, seminários, simpósios e obras publicadas.

## **3.4. Trilinguajando Vidas: um novo caminhar nas sendas das Pedagogias da Diversidade**

Sob a denominação de Trilinguajando Vidas, trago neste subitem algumas reflexões necessárias ao enfrentamento das questões presentes hoje em diferentes espaços escolares. Mais especificamente no lócus desta pesquisa, diante da diversidade linguística, que ali impera, no solo que traz como

identidade linguística a língua portuguesa. Mas como já tido, um solo em que convergem outros falares.

Começo esta parte da narrativa, a partir da nossa realidade escolar, relatando-me como professora que fui de pedagogia bancária. Hoje, nos estudos do Mestrado, vendo-me e agindo como profissional, exercendo ou mesmo buscando exercer as Pedagogias da Diversidade em sala de aula permitindo que meus alunos e eu nos reconheçamos como extensões de nossas línguas, como seres de vivências e de experiências.

Os estudos a que me propus fazer nesta fase da minha vida de docente e de discente permitiram que eu me aproximasse um pouco mais dos meus alunos. Pois, ao me colocar na condição de aluna (condição em que esperamos algo da autoridade da figura do professor e diante dessa figura), em geral apresentamo-nos com medo, com receio de invadir os espaços, de ser incomodativa, mas aberta à escuta.

Sedenta e maravilhada com a possibilidade do aprender, de penetrar em mundos que, aos nossos olhos, acostumados a estar, habitualmente, circunscritos aos espaços escolares, à mesma rotina, às mesmas pessoas, ao mesmo fazer, estão muito além daquilo que pensamos saber. Um descortinar de um mundo novo se abre diante de nossos olhos, mas vem envolto em névoas.

Essa quebra repentina provoca um êxtase, um deslumbramento daquilo que faz parte do ser professor: o ensinar e o aprender, agora, porém em posição invertida, a de aprendiz, para posteriormente ter o que ensinar, o como ensinar. Um mundo que paulatinamente vai se desvelando, mostrando caminhos, abrindo brechas no conhecimento, revelando possibilidades, entradas, passagens, obstáculos. Fazendo crescer um desejo do quero mais, do acreditar que é possível, um desejo de fazer para ser melhor, para sentir-se melhor, ser co-partícipe na construção do outro com o outro.

Um pensamento e um sentimento nascidos pelas inquietações no fazer laboral cotidiano e um aprendizado na crença de que a tentativa do acertar é melhor do que a estagnação no medo de avançar, de conseguir.

No decorrer das aulas, as ideias do professor Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira foram abrindo brechas. Ouvindo-o discursar sobre diferentes pontos de vista do educar, isto é, sobre perspectivas outras da pedagogia do ensinar, daquilo em que ele acredita e professa ser o papel e o fazer do professor, esses

ensinamentos lampejaram em mim. Nascidos das aulas compartilhadas no mestrado, das reflexões após as leituras de textos sugeridos e discutidos apresentados em sala. Elucubrações que foram se sedimentando por meio de textos que mexem com o nosso íntimo de imediato, por se aproximarem, relatarem ou até mesmo conterem fatos, ensinamentos esquecidos e/ou silenciados e marcas sufocadas até mesmo mais do que se poderia imaginar ou supor. Essa tal Pedagogia...

O/A professor/a sabe muito! No entanto, esses (nós) têm a pretensão de achar, muitas vezes, que sabem tudo e o que sabem é o melhor jeito de saber sobre as coisas que pensam que é o saber sobre tudo. Por mais boa vontade que o professor tenha, muitas vezes ele professa como absoluto ao invés de mediar conhecimentos. Por exemplo: se o professor de Arte é aquele que acredita no Renascimento como ponto de referência de toda arte ocidental, esse não vai propor ao seu alunado a compreensão de outros fazeres artísticos possíveis sem passar pelo Renascimento. Não estou dizendo, como já dito em vários lugares, que é necessário dispensar o Renascimento. Do mesmo modo, penso agora, que se o professor acredita que somente o aprender a língua inglesa pode salvar seu alunado da convivialidade para impor-lhe a sobrevivência ao mercado de trabalho sistêmico, por exemplo, esse professor não sabe de nada: é um inocente! Saber, nas palavras de outras autoridades que vêm a séculos ensinando pela e por meio das vidas, é pertencimento (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

Compreende-se que, para falar do aluno, de sua língua, de sua constitutividade, no espaço escolar, faz-se iminente abordar, primeiro, a Pedagogia. O que é a Pedagogia? O que se entende por Pedagogia? Quem trata desse assunto? Por que ela é tão importante? Ainda que numa lógica do “senso comum” pedagogia seja a reunião de práticas, métodos e didáticas para ensinar, cabe trazer uma descrição dicionarésca para melhor explicar a estrutura desta ciência: De acordo com o “Dicionário Online de Português”:

### **pedagogia**

#### **Significado de Pedagogia**

substantivo feminino

Ciência cujo objeto de análise é a educação, seus métodos e princípios; reunião das teorias sobre educação e sobre o ensino.

[Por Extensão] Reunião das práticas e métodos que garantem a adequação entre o conteúdo didático e as pessoas que se utilizaram dele.

Ciência responsável pela educação e pelo direcionamento de crianças e adolescentes com problemas de adaptação escolar; processo de tratamento das crianças ou adolescentes que apresentam problemas e dificuldades escolares.

O ofício do professor ou de quem trabalha com ensino: trabalhava com pedagogia.

Característica da pessoa que ensina ou tem prática de ensinar: nunca teve boa pedagogia.

Etimologia (origem da palavra **pedagogia**). Do grego paidagogia.as. (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2023, online).<sup>44</sup>

Com base nestas acepções, podemos considerar que a Pedagogia estuda os ideais de Educação segundo uma determinada concepção de vida e dos processos e técnicas mais eficientes para realizá-las. Estuda visando aperfeiçoar e estimular a capacidade das pessoas, segundo objetivos definidos, permitindo-nos ser e estar-sendo, em nossas constitutividades, onde quer que estejamos.

O estarmos vivos e expressarmos o nosso ser exigem a reflexão de que só vivemos uma vez apenas nosso tempo. Fato que dificulta sua compreensão por nós mesmos e pelos/as alunos/as, os/as quais precisam ser instigados/as a pensar em si mesmos/as como sujeitos históricos, não só deste tempo, mas também como sujeitos de outros tempos, carregando anos e anos – talvez séculos – de vivências e experiências que revivemos ou transmutamos. Esta revolução de nós mesmos nos faz sujeitos de nossas ações, de nossas aprendizagens e, portanto, de nossas vivências. Pensamentos corroborados por Pedagogias da Diversidade, práticas que buscam incentivar no aluno a expressão do eu, e no docente, ser um caminhante colaborador no suporte da aprendizagem.

Em busca de ser esse “caminhante colaborador no suporte da aprendizagem”, principiamos a pensar em como ser um coautor ao lado do estudante, autor de sua caminhada. Em alinhamento ao pensamento de Marcos Bessa-Oliveira (2019, p. 62), principiamos, ainda que de modo um tanto inseguro, a nos aventurar nas pedagogias “para além da noção posta da prática docente como constituição moderna de ensinar e aprender verdades cumulativo-disciplinares”. E assim buscar “modos de fazer, ensinar e pesquisar como formas de construção de conhecimentos outros não inscritos” e/ou não aceitos totalmente dentro dos moldes tradicionais da educação hegemônica.

Parafrazeando esse mesmo autor, as Pedagogias da Diversidade não podem, por sua abrangência, ater-se a uma pedagogia exclusivista, hegemônica, da colonialidade geohistoricamente estabelecida, que se contrapõe à pluriversalidade “de outros saberes, fazeres, seres e sentires, os quais

---

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pedagogia/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

contemplam a pluralidade de línguas” de indígenas, de surdos, de paraguaios, ou mesmo de outras ascendências ou nacionalidades e regionalidades mais, presentes nos solos brasileiros e nos diferentes espaços sociais. Antes devem ser eleitas para que modos outros de “fazer, ensinar e pesquisar como formas de construção de conhecimentos” sejam inscritos para se possibilitar “a conscientização horizontal do ser, sentir, saber e fazer para a compreensão das diferenças (coloniais) [suscitadas] entre arte, cultura e conhecimentos, por conseguinte, de direitos e de democracia como entendimentos epistêmicos” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 62).

Tais pedagogias devem servir como uma direção aos *Suls*, como diriam autores e autoras descoloniais, para as práticas escolares de hoje. Visto que nesses espaços do saber as diferentes comunidades se entrecruzam, diferentemente da minha época escolar, local em que todos falávamos a mesma língua portuguesa e tínhamos praticamente o mesmo modo de viver, como se todos pertencessem a uma mesma família pela similaridade de costumes e fazeres. A escola era o lugar de convívio, de brincadeiras, das amizades e da aprendizagem do saber como uma continuidade do dia a dia. Ainda que essa continuidade, inconscientemente, não fosse percebida como uma continuidade (im)posta por um sistema já presente desde 1500. Reminiscências essas que me causaram um estranhamento hoje, já adulta e no papel de professora, no de ensinar, diante de um público igualado pelo ano escolar em que estudam, mas composto por tão diferentes entre si. Um aglomerado que, à primeira vista, pelo mesmo uniforme, pela semelhança de comportamentos, parece formar um só corpo, um só grupo, cuja unicidade se desfaz ante a um mínimo movimento sequer.

Para se pensar em Pedagogias que se coadunem com este grupo de alunos, que muitas vezes hoje é similar em vários outros contextos, é preciso refletir antes sobre o arcabouço que envolve o cenário escolar. Nesta linha de pensamento, uma escola/pedagogia outras, tecermos algumas considerações sobre o universo escola e seu ritmo laboral, sob a chancela de que o “resgate do saber local tem por fim minimizar o problema da marginalização da cultura do aluno” (BASÍLIO, 2006, p. 55).

Assim é que essas Pedagogias da Diversalidade, erguidas como bandeiras para que se possa compartilhar com o aluno um saber que o respeite

como ser pensante que é, tem uma razão de lógica descolonial por contemplar “as diferenças” e, como tal, não podem estar engessadas a um currículo geral, que não abre espaço para o local, o diferente, o *sui-generis*.

Devem, antes, as pedagogias, ser entendidas como propostas pluriversais, estarem atreladas a um currículo que atende às especificidades dos seres que irão contemplar. Como exemplo, nos valemos de Letícia dos Santos Furtado; Eraldo Souza do Carmo (2021, p. 2), os quais propagam que o

currículo pode ser entendido como território de saber, de poder, de subjetividade e identidade, no qual deve ser construído mediante a contextualização histórica e cultural dos sujeitos que compõem o espaço formativo epistemológico. Assim, o currículo é a articulação dos saberes, das vivências e experiências dos sujeitos, **isto é, o currículo é a materialidade de uma prática educativa significativa enraizada na cultura** (FURTADO; CARMO, 2021, p. 2, grifo nosso).

Essa prática e essa materialidade enraizadas nas culturas, constitutivas do currículo, compreendem o que estamos defendendo, que sejam permitidas e efetivadas nos espaços escolares, e não os currículos constituídos pela

mera especificação, em um documento, tão exaustiva quanto se queira de todos os objetivos, áreas, conteúdos ou de grandes temas e tópicos concretos que devem ser tratados na sala de aula” (SILVA, MOREIRA (org., 1995, p. 85). “São conteúdos mínimos que são regulamentados pelas administrações educacionais e as programações realizadas pelas escolas e professores (SILVA, MOREIRA, 1995, p. 85).

Um currículo que quer nos pensar em que a educação brasileira se pauta por ser participativa e inclusiva, mas tal pressuposto não condiz com a realidade. De acordo com Roberto Sidnei Macedo (2008, p. 98), “a educação brasileira ainda não proporciona aos usuários dos equipamentos de ensino o acesso de cada cidadão à Diversidade Cultural, à cultura universal que é singular de sua comunidade, de sua região de seu país”, como é o caso do lócus desta pesquisa.

Complementando-se essa ideia e ao mesmo tempo confirmando o que ainda hoje é realidade no país, Roberto Sidinei Macedo, Yara Dulce Ataíde e Margareth Ribeiro de Moraes (2003, p. 85) afirmam que “o projeto pedagógico brasileiro é exógeno e xenófobo. As concepções de educação são alienígenas e não se priorizam as especificidades étnico-culturais dos diversos grupos sociais que interagem no espaço escolar”. Sobre tais indivíduos, nem mesmo as suas particularidades como seres que são no compartilhamento do mesmo espaço

social (caso dos surdos) os fazem ser observados como pessoas constituídas da mesma cidadania.

Vê-se, pois, que a escola, em diferentes instâncias, ainda hoje é como um “espaço onde diferentes sujeitos e culturas interagem, [e] ainda continua sendo regulada nos moldes da cultura hegemônica, isto é, a cultura europeia, desta forma silenciando e marginalizando as demais” (ARAÚJO, MOREIRA e MORAIS, 2017, p. 6). É como se essas não existissem dentro do espaço escolar. Mais: por meio de ensino de conteúdos que sequer se apresentam aos corpos desses estudantes.

É preciso que essa ideia de uma única vertente ou linha de ação seja arrancada dos corpos moventes da sociedade para que essa educação possa se transformar verdadeiramente no sentido mais amplo do termo. Isto é, para que possa se constituir efetivamente em uma ação do educar (ação + educa = educação). Assumir esse princípio seria representar efetivamente aquilo que o sentido de cultura abarca: “tanto as civilizações mais avançadas como as formas de vida social mais rústica e primitiva. Trata-se de um composto integral de elementos autônomos compartilhados por todos os membros de um determinado grupo social” (ARAÚJO, MOREIRA e MORAIS, 2017, p. 5).

Sob esse prisma, é necessário, pois, um currículo que, por meio dele, possam ser enfrentados os desafios que emergem no espaço escolar. Um currículo outro, não delimitador, que deve se basear em uma educação outra, uma educação que intente fazer a diferença, que contribua para a mudança, uma educação multicultural. Uma educação sob um novo olhar, um outro direcionamento. Assim é que

para implementar a educação multicultural em uma escola precisamos reformar as suas relações de poder, a interação entre professores e alunos, a cultura da escola, o currículo, as atividades extracurriculares, as atitudes de línguas minoritárias, o programa de testes e práticas de agrupamento, as normas institucionais, estruturas sociais, crenças, declarações, valores e objetivos da escola. Tudo deve ser transformado e/ou reconstruído (BANKS, 1993, p. 22 [tradução nossa] in ARAÚJO, MOREIRA, MORAIS, 2017, p. 7).

Uma empreitada nem sempre de fácil aceitação, mas certamente de longa caminhada. Uma caminhada que exige, além da vontade de fazer,

disponibilidade, desejo de acertar e de se reformular. No entender de James Banks,

não basta apenas reformular o currículo ou proporcionar material e conteúdo específico, mas ajudar aos professores e aos outros membros a ganharem o conhecimento pessoal sobre os grupos culturais e sobre atitudes e valores democráticos para a efetivação de programas multiculturais (BANKS, 1993, p. 22 [tradução nossa], in ARAÚJO; MOREIRA; MORAIS, 2017, p. 7).

Toda essa ação deve estar baseada em uma vontade férrea de mudar, de melhorar, de verdadeiramente querer revolucionar. Pois há no âmbito da educação, em espaços que lhe são próprios, um currículo denominado currículo oculto da escola, no qual “está presente a visão de mundo, de sociedade e de homem que a escola quer formar” ou, em verdade, cristalizar. Este currículo nos chama a atenção por suas normas e valores implícitos, e de acordo com James Banks, ele contém

a parte poderosa da cultura escolar que comunica aos educandos as atitudes da escola em direção a uma série de questões e problemas, incluindo a forma como a escola vê os seres humanos e suas atitudes em relação a homens, mulheres, alunos excepcionais, estudantes de religiões diversas, grupos culturais, étnico-raciais (BANKS, 1993, p. 22 [tradução nossa] in ARAÚJO; MOREIRA; MORAIS, 2017, p. 7).

Esse tipo de currículo deve ser extirpado das unidades escolares e *como perspectiva de mudanças de novas realidades devemos abraçar as Pedagogias da Diversidade* como possibilidades de utilizar como currículo caminhos outros que permitam às pedagogias a antimarginalização. Para tanto é necessário que se levem

em consideração as dimensões éticas dos conhecimentos e das relações sociais. É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprendam, mediante a prática cotidiana, a analisar como e porque as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais (SANTOMÉ, 1995, p. 176).

Sob esse novo patamar, uma educação questionadora e participativa deve imperar para que possa ser “posta em prática, de forma democrática e igualitária [uma educação] em que os conteúdos curriculares dialoguem com as diferentes expressões culturais que se fazem presentes na sociedade brasileira

e, por conseguinte, no ambiente educacional” (ARAUJO; MOREIRA; MORAIS, 2017, p. 10).

Essa escola que se deseja,

enquanto lugar privilegiado para a construção do conhecimento precisa desfazer-se de sua postura tradicional e reprodutora da sociedade e adotar uma nova atitude frente à diversidade étnica e cultural que interage no seu espaço, desvinculando-se dos estereótipos que estigmatiza, marginaliza e oprime qualquer tipo de manifestação que fuja aos padrões culturais dominantes, ou seja, precisa desprender-se das práticas conservadoras e racistas e passe a desenvolver uma abordagem pedagógica que insira todos os sujeitos [...] numa prática contextualizada e referendada por valores, conhecimentos e [perspectivas outras] (ARAUJO; MOREIRA; MORAIS, 2017, p. 10).

Um ensinar e um aprender coparticipativos que fazem da escola e das Pedagogias da Diversidade um novo caminho em que se quer adentrar, um novo horizonte que se deseja descortinar nos chãos batidos dos espaços do aprender sob uma nova aura do amanhã, com base quiçá nos programas das escolas de um currículo tradicional local, que possa atender à comunidade para a qual ele está sendo construído.

Esse novo currículo com certeza constituiria as bases das *Pedagogias da diversidade*, pedagogias outras que respeitam, em primeiro lugar, o ser ao qual elas se destinam. E que ao mesmo tempo buscam reduzir a distância com a cultura da escola moderna, de modo que essa aprendizagem seja relevante, sem deixar morrer ou mesmo menosprezar a cultura trazida pelos alunos.

Um currículo que também se alicerça na Lei nº10.436, criada há 21 anos e que visa a antimarginalização daqueles que frequentam os espaços escolares, como os surdos. Esta lei reconhece a “LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão no país” e, em atendimento a esse preceito, o uso da Língua Brasileira de Sinais pela comunidade surda ganha respaldo do poder e dos serviços públicos, sendo obrigatória a sua inclusão no ensino público e particular do país.

Essa lei, em seu artigo 27, dispõe-se que

A educação constitui direitos da pessoa com deficiência assegurados pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado

ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2016).

Leis desta natureza servem para que a pessoa com deficiência ou mesmo outra pessoa qualquer possa ter assegurado o sistema educacional inclusivo, isto é, aquele que agrega as pessoas (ou deveria agregá-las) em seu contexto, de modo a permitir a elas que ampliem seus conhecimentos para que possam ser inseridas nos diferentes espaços sociais com os conhecimentos adquiridos. Logo, é preciso haver propostas outras de ensino.

Sob essa perspectiva, uma nova postura deve começar a prevalecer nesse espaço: não um ensino faz-de-conta, mas um ensino em que aqueles que têm essa responsabilidade sobre si verdadeiramente se ponham em serviço, em disponibilidade a favor de mudanças. “Não também deve haver um ensino que visa exclusividades trabalhistas e desenvolvimentistas baseados em ascensões fictícias; afinal, nem somente de dinheiro vivia o homem” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

Para saber se essas mudanças já se operam de fato, vamos à análise e à discussão dos dados obtidos em levantamentos realizados com a comunidade escolar antes descrita.

### **3.5. Análise e discussão dos dados: o Eu com o Outro/a**

Para podermos fazer aqui a discussão e a análise dos dados da pesquisa, tivemos como base o direcionamento de questões propostas a professores e alunos, das quais participaram, espontaneamente, trinta e nove (39) alunos/as e (seis 6) professores/as.

Do total de professores, apenas um deles era intérprete para a Língua de Sinais, um outro falava a língua inglesa e os demais somente compreendiam e falavam a Língua Portuguesa, a língua oficial do país.

Em relação ao total de 39 alunos, já há um diferencial: um (1) surdo, cinco (5) destes alunos falantes do guarani, três (3) falam o espanhol ou castelhano,

como disseram dois deles, e os demais, correspondente à maioria deles, em número de trinta (30) alunos, falaram que se utilizam da língua portuguesa para suas comunicações. Desse total, uma aluna declarou que se comunica em Língua Portuguesa e em Libras na escola e em japonês na família. Também em relação à língua indígena, os cinco alunos que a falam afirmaram fazer uso dela entre eles, incluindo no espaço escolar.

Para firmar esse compromisso não só como atribuição da escola, mas também da sociedade em geral e, em especial, envolvendo a família, a Lei 13.146, em seu artigo 28, promulga: “Parágrafo único É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

É oportuno ressaltar também a Língua de Sinais como um compromisso mesmo de toda a sociedade para que ninguém se sinta excluído nos bancos escolares, respeitando-a como primeira língua do surdo.

Esse avanço de reconhecimento é importante. No entanto, é preciso ir além. Por isso, em seu item 3.1.1, o relatório, contendo os subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue de Sinais e Língua Portuguesa (Thoma *et al.*, 2014, p. 11) declara que, “além da aquisição da Libras, essa língua precisa ser ensinada, inserida no currículo escolar”, diante do conhecimento de que

A aquisição da linguagem da criança surda envolve a Libras como primeira língua, uma vez que é a língua adquirida de forma natural e espontânea, sem necessidade de ensino formal. A interação em Libras na primeira língua proporciona a expressão dos pensamentos e sentimentos através da comunicação visual, articula as produções ao contexto e ao interlocutor e possibilita compreender facilmente os conteúdos formais e informais em Libras (THOMA *et al.*, 2014 p. 11).

A garantia das escolas e classes bilíngues permite e legaliza espaços educacionais em que a primeira língua utilizada seja a Libras, para tanto, “a escola deve promover formas de aquisição da Libras pelas crianças, pelas famílias e *comunidade escolar* (grifo nosso), entre elas, trazer membros da comunidade surda para interagir com as crianças” (THOMA *et al.*, 2014 p. 11).

Sobre a integração dos surdos ao mundo dos ouvintes, trago aqui não a fala da aluna surda, pois não havia quem falasse por ela e com ela (a não ser

eu). Mas sim a minha experiência ante a Língua dos Surdos, vivida com essa aluna e por meio dela. Eu interpreto essa aluna, revivendo nossos primeiros contatos, *como alguém muito, muito especial, pois ela me ensinou a humildade entre as línguas.*

Digo isto porque costumo falar: “ah, a língua inglesa, a língua inglesa...”, e sempre me refiro a ela com uma valoração muito positiva e uma avaliação altíssima. Essa aluna me ensinou também a cuidar mais com o ensino de línguas, a ter um novo olhar, abriu-me perspectivas. Por quê? Porque no sexto ano eu fui professora dela.

A sala de aula era agitada, uma turma de sexto ano muito difícil com alunos repetentes e não havia um intérprete para atendê-la e a cada aula ministrada eu saía da sala com a sensação de incapaz, de incompetente, pois em nenhuma de minhas aulas conseguia uma interação professor-aluno - aluno-professor.

A necessidade de estudar a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS surgiu ao perceber a minha dificuldade de socialização na interação com o outro, uma professora de língua inglesa (EU) e uma aluna surda em uma Escola da Rede Municipal no Município de Maracaju-MS. Na ocasião, me sentia insegura, incapaz e incompetente como professora ao expressar minha comunicação temática escolar. Por mais que tentasse uma aproximação havia em mim uma fronteira entre-línguas que me impedia um achegamento.

Naquele momento, eu precisava dessa aproximação com a LIBRAS, era necessário (re) construir, (re) configurar, (re) representar enunciados outros conforme as estruturas linguísticas e gramaticais que a LIBRAS oferece/permite enquanto língua em uso.

O olhar dela (a aluna) para mim era como um grito de socorro pelos erros cometidos na escrita da segunda língua, ou seja, a Língua Portuguesa, em que a escrita confere poder e *status*, visto o domínio das regras e das estruturas gramaticais.

Quando se trata de interagir com uma pessoa surda, quem é o deficiente? Quem precisa sair de sua zona de conforto? EU, porque possibilito a mim entrar na cultura do outro e não ele na minha, por conta da sua inviabilidade e limitação física.

Então tive meu primeiro contato com a Libras em um curso com professores surdos realizado na cidade de Rio Brilhante. Nossa! Percebi que, por meio do meu corpo, através de mim, poderia adentrar no mundo surdo dessa aluna e poderia também trazê-la para as minhas aulas e propiciar a interação dela entre os alunos da sala e, por extensão, entre os coleguinhas da escola.

Essa interação não era captada audivelmente como eu desejava, mas no mundo das sensações, da linguagem corporal, na linguagem da Libras! Olho no olho! Mensagem enviada e reação captada. Um mundo pleno de significados! De silêncios audíveis e encorpados que tomavam forma, espalhavam-se em vazão.

Sobre essa forma de ser das Línguas de Sinais, Ronice Quadros (2005, p. 33) assevera que ao “expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro”. Mas a eficácia desse discurso não se contesta.

Nesse momento comecei a mudar minha didática e passei a trabalhar inglês e Libras. Com expressões no quadro em inglês, lia para os alunos ouvintes, falava a pronúncia correta dos termos e repetia com a classe. Mas para ela, a leitura era com sinais. Eu mostrava as palavras escritas no quadro, por exemplo, “Hi”, e fazia o sinal em Libras para ela aos poucos ir aprendendo, tendo o entendimento e guardando as palavras e seus sentidos na memória.

Nessa época ela faltava muito, frequentava a escola com ausências prolongadas, mas pouco a pouco começou a não faltar, principalmente nas minhas aulas. Me desdobrava para incentivá-la e a cada aula trazer uma novidade ou um sinal aprendido para motivá-la e aguçar seu desejo de uma aula prazerosa e acolhedora.

Tudo para mim também foi fantástico. Naquele momento me dei conta de que o meu corpo, que através do meu corpo, que através de mim, eu poderia ter/adentrar e simultaneamente descobrir que existiam outros mundos, existiam outras línguas, existiam outras vidas, outros contatos. Na minha sala de aula existiam outros mundos, ou seja, diferentes corpos.

Continuei meus estudos de Libras e a cada sábado trazia algo diferente para ela. Até aquele momento ela não tinha um intérprete, então a Secretaria de

Educação, por meio da escola, convidou-me para interpretá-la, e eu ensinava e interpretava com o espírito de descobertas e aprendizagens.

Comecei também a levar a Libras para os meus colegas!

Comecei a colocar/levar a Libras para os colegas e a propagar a Libras nos diferentes lugares, em especial nos espaços da escola: na Direção, na Coordenação, no banheiro, enfim, fui etiquetando tudo, falando, mostrando, pedindo a participação da escola.

Quando ela via seus olhos sorria e sentia que tinha visibilidade, era alguém dentro da escola e a escola se importava com ela!

É importante que os professores como um todo se apercebam de que o papel de cada um, ou melhor, o fazer docente é o meio pelo qual as barreiras possam ser vencidas. Uma vez que depende também deles, dos docentes, a aproximação com o aluno para se promover o aprendizado.

Muitos ouvintes estão esperando que o bilinguismo assente as bases materiais e resolva, finalmente, as condições de acesso dos surdos à língua oral; outros imploram que o bilinguismo permita aos surdos o conhecimento do currículo escolar do mesmo modo e ao mesmo tempo em que as crianças ouvintes da mesma idade; outros já reclamam para os surdos maior e melhor competência na língua escrita; e outros, finalmente, esperam sentados a tão desejada integração dos surdos ao mundo dos ouvintes (SKLIAR, 1998, p. 54).

Era essa a situação da espera, certamente, por sua invisibilidade. Eu a incentivava a participar mais e mais, trazendo o vocabulário escolar como: caderno, lápis, lápis de cor, as cores, para motivar a turma, e nesse momento até trocávamos de papéis, ou seja, uma brincadeira de mudança de lugar. Em um momento ela era a aluna e no outro a professora. E a cada mudança os alunos e eu virávamos alunos com ela. Ela ia nos ensinando seu mundo e nós aprendendo e trocando sinais.

Posso assegurar, de acordo com os teóricos, que ela é uma língua completa. Eu queria entender, no entanto, onde estavam, nesta língua, os fonemas, a construção sintática, os tempos verbais, as ligações entre as palavras, as preposições, as conjunções. E nesse momento busquei fazer minha especialização em Campo Grande, com o professor Valdir Bueno.

Verdadeiramente a Libras é uma língua completa, na qual existe a estrutura do fonema, existe tudo aquilo de que a língua precisa para se tornar comunicável, mas de um jeito todo próprio, todo especial, todo dela. É a sua constitutividade. É o seu jeito de ser.

Aprendi, assim, as particularidades dessa língua. Uma língua em que a pessoa se expressa ao usar o seu corpo, uma língua em que seu usuário se utiliza de suas mãos, usa-se por inteiro para se comunicar com o outro, com o outro mundo, o mundo do que é audível. Como bem mostra a epígrafe deste capítulo: “[...] numa perspectiva do pensar descolonial, a partir do que vou denominar de *geocorpocogito* fronteiriço, o seria: falo a língua que vivo, por isso existo” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p). Uma língua em que seu usuário se comunica com o outro ser com um outro olhar, por meio de um corpo que, sem um som audível para si mesmo, não sabe precisar, não pode ter a certeza do saber, se o que “disse” ou se aquilo que entendeu está certo ou não.

Mesmo sendo assim, esse ser se alimenta dos sorrisos, dos gestos, das expressões faciais, das expressões corporais e procura transmitir, com as mãos, o que vê, o que percebe, o que quer expressar, pôr para fora de si. Um mundo que se não encontra um outro igual fica no vazio, no silêncio... Ocupa um espaço, mas não tem visibilidade!

Consegui perceber a dor de não ser ouvida, notada, atendida, de não receber um sorriso, um gesto de compreensão. Quando conseguia me comunicar eu me dizia que era o meu corpo-alma que se comunicava com ela, e com isso me foi ensinada a humildade de *ser estar e ensinar* entre línguas.

Pouco a pouco fui entendendo a distinção entre as línguas. A minha língua portuguesa, a qual herdei por nascimento, e a língua inglesa, por meus estudos e profissão, a qual transmito, ensino para os meus alunos! A diferença está no sistema estrutural da língua.

A língua portuguesa, pautada pela estrutura sintática, na ordem das palavras, na construção frasal, alinhada à estrutura morfológica/sintática, na flexão dos verbos, combinando com os sentidos e os sujeitos frasais, ou ainda, na expressividade dos vocábulos, dos termos escolhidos para o sentido exato ou poético da oração.

O que dizer então da língua inglesa mais enxuta, mais precisa e de valor mundial por sua hegemonia no mundo da civilização???!?! Diante desta língua,

em que sou a professora responsável por sua aprendizagem, vejo-me às voltas com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com uma estrutura outra, já que o sinal é formado a partir da combinação dos movimentos das mãos com um determinado formato, o qual se expressa utilizando-se um determinado lugar, podendo ser esse lugar uma parte do corpo de quem a utiliza ou mesmo um espaço frente a esse corpo.

Os sinais em Libras são formados, então, a partir da configuração de mãos, movimento, orientação e ponto de articulação. Parâmetros que podem ser comparados a “pedacinhos” de um sinal porque, às vezes, eles têm significados e, através de alterações em suas combinações, formam os sinais de sentido com as mãos, que indicarão qual o sentido particular que se quer transmitir.

As línguas portuguesa e inglesa têm como arcabouço uma estruturação frasal sintática, combinada com vários outros elementos também frasais, mas com base no fonológico, nas palavras, nos vocábulos, em seus sentidos e variações morfológicas. A Libras tem como base outros parâmetros. Ela possui uma estrutura gramatical que tem sua base em parâmetros principais e parâmetros secundários.

Esses parâmetros principais da Libras são classificados por Lucinda Ferreira-Brito (1990) em cinco itens como: a Configuração da Mão (CM), o Movimento (M), o Ponto (ou local) de articulação (PA), o Movimento (M). Os secundários amparam-se em regiões de contato: orientação (e/ou direcionalidade) das mãos e disposição das mãos.

Por serem muito importantes esses parâmetros na Libras, tanto quanto as pronúncias corretas das palavras, bem como as entonações nas línguas orais, em especial na língua portuguesa, como a pronúncia entre “secretaria” e “secretária”, é que nos propomos aqui a evidenciar um pouco mais cada um desses parâmetros pontuados no parágrafo anterior em Libras:

- a) Configuração da Mão (CM): corresponde à forma que a mão assume para efetuar um sinal;
- b) Ponto de Articulação (PA): é o lugar no corpo onde será feito o sinal;
- c) Movimento (M): é a movimentação da mão no espaço ao realizar um sinal;

- d) Região de Contato: durante o sinal, a mão ou as mãos entram em contato com o corpo por meio de toque: duplo toque; risco; deslizamento;
- e) Orientação das mãos: a orientação das mãos na hora de executar um sinal é palma para cima, para baixo, para o lado, para a frente;
- f) Disposição das mãos: há sinais que se utilizam apenas de uma mão e há outros que, para executá-los, precisamos utilizar as duas mãos.

A minha experiência com essa aluna me fez enxergar, essa língua corpo é alma, é amor, é tudo do meu corpo que sai para o entendimento do corpo outro.

### **A experiência com os indígenas**

Em relação à comunidade indígena, que também faz parte do município, lócus da pesquisa, bem como dos espaços escolares em que leciono, é preciso salientar que essa comunidade possui uma cultura riquíssima, bastante diferenciada da cultura dos chamados “homens brancos”, ou somente “os brancos”, como somos identificados por essa comunidade.

Para visitar a aldeia como local investigativo tive que ir, primeiramente, até à secretaria de educação, levar as documentações referentes à temática da minha pesquisa, falar com a Secretária de Educação para que ela falasse com a diretora da escolinha para eu ser aceita como pesquisadora e para a diretora comunicar ao cacique e às professoras essa visita.

Solicitei, assim, a permissão de adentrar e visitar a aldeia para fins de coleta de dados, por meio de visitas aos locais e rodas de conversa, pois, segundo informação da própria Secretária de Educação, apesar da educação escolar indígena estar subordinada legalmente ao município, o poder de ir e vir ou mesmo adentrar no espaço da aldeia indígena depende e dependia da autorização do cacique, o que de fato aconteceu várias semanas depois.

Mesmo assim, a secretaria queria ser informada das visitas a serem realizadas. Marquei com ela, então, as possíveis datas, e ela as comunicou ao cacique, que, depois de longa espera, deu seu aval. Dirigi-me à aldeia, mas por várias vezes não pude fazer aquilo a que me havia proposto, pois para tanto o cacique deveria estar presente.

Na primeira vez a pesquisa não se realizou em virtude de falecimento de uma pessoa da família do cacique, o qual estava ausente. Assim, voltei aguardando nova oportunidade. Foi marcada outra data e eu me dirigi mais uma vez à aldeia. Porém, também desta vez não obtive êxito, pois o cacique havia partido para outra localidade para se juntar a outros indígenas em discussões sobre questões de marcação territorial.

Finalmente, na terceira data marcada, pude adentrar nesse espaço considerado sagrado por eles e, depois da visita, por mim também!!! Foi o dia em que fiz a primeira visita e eu me senti imensamente agradecida e acolhida, pois ao chegar à aldeia fui convidada a entrar e fui recebida por uma comitiva a me esperar, juntamente com o cacique (OU por ordem do cacique).

Fiquei muito surpreendida ao me ver recepcionada e submetida a um ritual organizado pela aldeia, com alguns cantos indígenas e a oferta de flores, ornadas com alguns galinhos verdes.

A partir desse momento eu me senti pequena, muito pequena em relação à cultura indígena. Tinha à minha frente um povo unido, um povo respeitoso. Senti que aquela aldeia indígena, mesmo pequena, comportava um povo muito grande em seu valor, e sabiam demonstrar carinho, cuidados, até mesmo com uma simples visita. Emocionei-me bastante diante da grandeza de um povo tão pobre, tão miserável, tão rebaixado e silenciado por uma sociedade que não lhes dá ouvidos e o devido valor. Uma sociedade chamada de civilizada e a deles... de primitiva! Que ironia da vida!!!

Na escolinha eu vi uma realidade que me deixou em choque. Tudo simples, tudo tão natural, sem artifícios, mas tudo tão verdadeiro! E, tal qual a Libras, um ensinamento que sai do corpo, tem alma e se entrega para o outro. Ali os alunos estão matriculados do primeiro ao quinto ano e suas aulas são ministradas ou com professoras indígenas e com professores não indígenas, como é o caso da professora de arte, a professora R...

No dia em que eu fui à aldeia pela primeira vez, ela estava trabalhando a água e falava para as crianças sobre a importância da água. Eu me rendi, pois não tinha noção do respeito que eles têm com a terra, com as coisas da natureza.

A professora levou as crianças a um córrego e lá, de mãos dadas, as crianças oraram na língua indígena e agradeceram à natureza. Plantaram uma arvorezinha ao redor do córrego e eu as deixei lá, plantando com a professora.

Fui chamada pela diretora e voltei para a sala de aula, onde conheci outra professora, uma que é indígena e que os ensina também em guarani, porque eles têm que ter o contato com a língua Guarani.

Já em Maracaju não tem professor que fale o Guarani para essas crianças e nem mesmo que entenda o Guarani. Para sanar essa lacuna, que é da escola da cidade, a aldeia se vale de uma menina, a qual pelo tamanho e feições, acredito não ter sequer o ensino médio. Mesmo assim, é ela que auxilia a professora no ensino do Guarani.

Ações simples assim permitem aos alunos ter o contato com o guarani e, ao mesmo tempo, eles aprendem o Guarani e a língua portuguesa. Lá na escola indígena, por ser só até o quinto ano, eles não têm aulas de inglês ainda, só aprendem a língua portuguesa, como imposição legal.

Para tentar diminuir ou mesmo sanar tais dificuldades aqui relatadas, O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, estabelece como meta

a formação inicial e contínua dos professores indígenas, a ser realizada em serviço e de modo concomitante ao próprio processo de escolarização. A formação a que se refere o Plano Nacional de Educação deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; capacitar para o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico de línguas maternas (BERGAMASCHI et al, 2012, p,40).

Fui muito bem recebida na escola e, em outra visita, conversei com uma outra professora, a professora R... Ela é descendente de Guarani e é ela que, no período da tarde, ensina o Guarani. Para tanto, as crianças e as professoras se reúnem e fazem uma rodinha, uma roda de conversas, da qual eu participei! As crianças e as professoras conversam em Guarani e também em português para destravarem a língua, um momento muito bonito de se ver e de participar! Achei um contato riquíssimo!

Conversei com uma aluninha chamada K..., Ali, onde todos nós estávamos sentados em roda (em um círculo!), perguntei para ela se gostava do português e ela me falou que achava o português muito difícil! Disse que o Guarani é mais fácil. Indaguei se ela falava o guarani só ali, naquela hora, ou também em casa. Ela me respondeu que em casa eles só falam o guarani, e

acrescentou que só falava português ali, na roda! Em casa e na aldeia, a maior parte do tempo, eles só falam o Guarani.

Quis saber dela, então, o que ela fazia à tarde, o que a aldeia fazia na parte da tarde. Ela me respondeu que, no período em que não tem aula, ela e os amiguinhos saem para caçar. Ela me disse que vão caçar porque eles não têm um apoio (acredito que seja de dinheiro). Então, se não estão caçando, estão plantando.

Ali eles plantam mandioca, abóbora, raízes e milho também! Contou que eles caçam os animais que eles vão comer! Não saem matando qualquer bicho, qualquer bichinho! Saem à caça para matar somente os animais que eles realmente vão comer! A menina explicou que eles têm muito respeito com os animais, com a natureza, respeito com a língua que falam.

Tal respeito encontra eco e é validado no livro “Terras guarani no litoral”, de Maria Inês Ladeira (2004), ao reportar, na obra “Povos Indígenas & Educação”, por meio de depoimentos semelhantes ao que tivemos neste estudo, que “os guarani consideram importante o que valorizam na terra e na cultura, suas dificuldades”, além do mesmo cuidado e interesse “sobre os recursos alimentares encontrados no local, tanto plantas quanto animais”, tais os indígenas guaranis, daqui, das cercanias de Maracaju, lócus desta pesquisa (BERGAMASCHI et al, 2012, p,143).

Como a aluna entrevistada já estava cursando o quarto ano, perguntei se ela queria ir para a cidade aprender mais o português, se ela queria ir à escola João Fernandes, em Maracaju, para estudar. Ela respondeu que não, disse que não queria ir estudar na cidade, gostaria de estudar sempre ali.

Eu lhe indaguei, então, o motivo de não querer ir, o motivo de não querer deixar a escola da aldeia, e ela me respondeu que gostava da escola indígena, que gostava dali! Percebi, que talvez fosse o medo de ir para a escola não indígena e ao chegar lá ser deixada de lado! Como acontece com muitos!

Como com os indígenas em número menor na escola da cidade e eles, na sua maioria, tendo estudado só na escola indígena, não terem desfrutado de outras companhias frequentemente, a não ser de pessoas indígenas. Como eles não têm muito contato com outras pessoas não indígenas, os alunos nessa nova escola, por serem quietos, muitas vezes ficam isolados! Talvez por isso a entrevistada tenha respondido que queria sempre estudar ali, na aldeia.

Perguntei a ela se gostava dos professores. Ela me respondeu que sim, que gostava e que não queria ir para a cidade estudar. Ela queria mesmo era ficar sempre na aldeia, pois ali ela falava sua língua e todos a compreendiam.

Depois me dirigi à professora R... e quis saber se ela tinha curso de Libras, se ela entendia essa língua. Ela me respondeu que nunca estudou ou mesmo aprendeu Libras e que não há aluno surdo na aldeia ali, em Maracaju. Ela me informou ainda que na aldeia de Dourados há duas alunas surdas, as quais contam com intérprete.

Essa professora, de origem Guarani e kaiowá, tem dois filhos. Em casa, eles só falam e usam nas conversas o Guarani, que ela mesma ensina. Entretanto, salientou que terminada a escolinha ali, isto é, quando seus filhos tiverem concluído o quinto ano eles irão para a escola não indígena, em Maracaju, a Escola Municipal João Pedro Fernandes.

Essa indígena professora salientou que é importante seus filhos estudarem em português, ou seja, o português e também eles estudarem inglês, porque é a língua que eles vão precisar para conversar com os não indígenas.

Eu entendi nesta colocação dela que é uma questão da necessidade do uso da língua, que eles precisam entender, para que eles não sejam passados para trás, não sejam, assim, manipulados para que não sejam derrotados em seus interesses!

Autores indígenas que estão no Brasil significam a língua portuguesa como a língua do opressor e, ao mesmo tempo, como a língua em que eles dela utilizam para resistir à violência do opressor, pensamento que encontra eco em mais vozes indígenas: “a palavra é necessária para o combate contra a violência dos não-indígenas” (OLIVEIRA e PINTO, 2002, p. 11).

Pensamento também corroborado com por nossa entrevistada quando relatou que era nesse sentido que ela achava importante eles (os indígenas, incluindo ela) falarem o português, mas que ela ama o guarani que é a língua de berço deles, e que eles têm, nesse sentido, a lei em seu favor, em defesa de seus direitos (ela acrescentou). Essa lei, que todos conhecem na escolinha da aldeia.

Esse depoimento vem ao encontro daquilo que outros indígenas pensam em relação à língua portuguesa. Segundo Elismênnia Aparecida Oliveira e Joana Plaza Pinto (2002, p. 11), “as sociedades indígenas devem incorporar o uso da

língua portuguesa e da escrita alfabética, usando-as como instrumentos que intermedeiam o diálogo”.

É bastante lógica a ideia de que todas as línguas faladas são importantes por seus usos e funções, sendo uma dessas funções da língua a de proporcionar cidadania, de resistir ao processo de subjugação das identidades, possibilitar a convivência e garantir acesso a bens.

Ao falar sobre a lei, a professora entrevistada revela que a direção, os professores da aldeia e os próprios moradores têm conhecimento das diretrizes que afetam o mundo deles. Tal conhecimento pode ser respaldado também no fato de que eu só pude adentrar na aldeia para a pesquisa depois do aceite do cacique (figura de autoridade maior dentro da aldeia), somente depois dele consentir.

É interessante ressaltar que é do conhecimento dos povos indígenas a regulamentação de lei, por meio da qual, na escolinha indígena, o aluno tem que ter o contato com a língua materna em todas as séries iniciais, estendendo-se esta obrigatoriedade até o quinto ano, mas também sabem que devem e têm que aprender a língua portuguesa, obrigatória para eles também.

Tais prerrogativas encontram-se no Título VIII, Artigo 78 da lei, “Das disposições Gerais”, nos quais foram fixados os objetivos para a educação escolar indígena no sentido de se colaborar para a

recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências, [além de possibilitar o] acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (LDB/96 in BERGAMASCHI et al, 2012, p. 39).

A professora entrevistada destacou, no entanto, que a valorização da língua materna indígena não se estende a outros espaços escolares, que existem leis permitindo a sua verbalização, mas não é isso que ocorre. Na maioria das vezes os tratados, os ditames legais não são assim tão eficazes, ficam só no papel, não há esse respeito, não se valoriza alguém que a usa, que usa a língua indígena.

Esse desabafo (entrevista) revela que os indígenas sentem que as demais pessoas, os brancos, não os enxergam, não veem a importância da língua para aquelas crianças, língua com a qual os indígenas são criados e que contém todo

o vocabulário que lhes permite nomear as coisas da aldeia, suas crenças, suas histórias, seus pertences e pertencentes, o seu envolto, o mundo que os rodeia e do qual fazem parte e com o qual se conectam, tão diferente do mundo da cidade, até mesmo do ponto de vista linguístico.

Ela acrescentou que era nesse sentido que ela achava importante eles (os indígenas, incluindo ela) falarem o português, mas que ela ama o guarani que é a língua de berço deles, e que eles têm a lei em seu favor (ela acrescentou). Essa lei, que todos conhecem na escolinha da aldeia.

Tal posicionamento revela que a direção, os professores da aldeia e os próprios moradores dela têm conhecimento das diretrizes que afetam o seu mundo. Tal conhecimento pode ser respaldado também no fato de que eu só pude adentrar na aldeia para a pesquisa depois do aceite do cacique (figura de autoridade maior dentro da aldeia), somente depois dele consentir.

É interessante destacar que é do conhecimento dos povos indígenas a regulamentação de lei por meio da qual, na escolinha indígena, o aluno tem que ter o contato com a língua materna em todas as séries iniciais, estendendo-se esta obrigatoriedade até o quinto ano, mas também sabem que devem aprender a língua portuguesa.

A professora entrevistada destacou, no entanto, que a valorização da língua materna indígena não se estende a outros espaços escolares, que existem leis permitindo a sua verbalização, mas não é isso que ocorre. Na maioria das vezes os tratados, os ditames legais não são assim tão eficazes, ficam só no papel, não há esse respeito, não se valoriza alguém que a usa.

Esse desabafo (entrevista) revela que os indígenas sentem que as demais pessoas, os brancos, não os enxergam, não veem a importância da língua para aquelas crianças, língua com a qual os indígenas são criados e que contém todo o vocabulário que lhes permite nomear as coisas da aldeia, suas crenças, suas histórias, seus pertences e pertencentes, o seu envolto, o mundo que os rodeia e do qual fazem parte e com o qual se conectam, tão diferente do mundo da cidade, até mesmo do ponto de vista linguístico.

Pela imposição da língua portuguesa ser a porta-voz daqueles todos que nasceram em terras brasileiras, essas crianças brasileiras, porém de etnias indígenas, assemelham-se a zumbis: têm vozes, mas estas não ecoam, não encontram sustentação a não ser nas aldeias. Em geral existem leis permitindo

a sua verbalização, mas muitos indígenas ainda hoje vagueiam pelos espaços sociais sem poder se manifestar, pela invisibilidade de suas línguas de nascença.

Esse quadro da invisibilidade eu percebi ao ter por parâmetro as duas realidades escolares: a da aldeia e a da escola da cidade. Na aldeia as crianças estavam livres como pássaros na natureza, brincavam, cantavam, participavam da rotina da sala de aulas, dos espaços do chão da aldeia, que também lhes serviam como espaços de aprendizagens, espaços do saber! Na cidade, como aves tristes, sem vozes, ensimesmadas em seus mundos, apenas são percebidas, em sua maioria, como números! Mais um/a aluno/a em sala de aula!

É por isso que trouxemos para este texto de dissertação as *Pedagogias da Diversidade*, para que a sociedade como um todo e, em especial, as autoridades e pessoas que compõem o espaço escolar percebam que não é possível mais continuar na mesma caminhada sem que se abram verdadeiramente dentro da escola espaços para a troca de diálogos, para novos olhares, línguas e perspectivas de vida, a fim de que a educação seja sinônimo de crescimento, compreensão, enlaçamento de ideias, lugar de fomentos de diálogos e de aberturas para novas diretrizes de vida!!!

Diante dessa realidade, da qual muitas vezes vejo o reflexo na escola onde leciono, emocionei-me ao constatar que, através da língua, que pode descortinar o universo, eles (o povo indígena) muitas vezes são massacrados! Aquelas crianças, ainda hoje, muitas sem perspectivas sociais, embaixo daquelas árvores brincam, aprendem, sonham com um mundo em que as línguas possam aproximar as pessoas, provocar a união de povos pelo respeito ao conhecimento outro! Um sonho protegido pelos espaços da aldeia, pela escolinha da aldeia!

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS – Uma parada para reestruturar o ensino de línguas: a possibilidade do viver entre línguas**

Ao chegar à etapa final desta pesquisa, devo dizer que a temática escolhida para esta dissertação ainda tem um longo caminho a ser percorrido em prol de novos conhecimentos. Este se evidenciou em apenas uma abertura na brecha para o conhecimento nos estudos linguísticos trazidos aqui.

Como objetivo geral, propus-me a repensar, por meio das *Pedagogias da diversidade*, na direção de (des)construir conceitos com o pensamento (des)colonial, o ensino de línguas estrangeira e materna para trabalhar o trilinguajamento entre a língua inglesa, a língua portuguesa e as línguas indígenas para os indígenas e a língua inglesa, língua portuguesa e LIBRAS para os surdos e, assim, (re)trabalhar sob um novo olhar as línguas no contexto escolar pesquisado.

Em relação aos objetivos específicos, destaco o objetivo referente à possibilidade de ressignificar o ensino de língua inglesa, da língua portuguesa, da língua indígena e o ensino da Libras no respeito à constutividade do ser. Indivíduos, quase sempre, no caso dos balizados nesta pesquisa, não são atuantes como protagonistas mesmo em suas línguas.

Acredito que pude demonstrar aqui que é possível um olhar outro sobre o fazer pedagógico, na perspectiva das *Pedagogias da Diversidade*, uma vez que estas se baseiam não apenas no tradicional modo de ensinar o aluno, pautado só na lógica das regras, dos ditames legais, mas, além, por se preocupar com o ser a ser formado, em suas essências e especificidades, logo, trans-formado.

Como contribuição mais efetiva e particular da pesquisa, fiz um glossário, que contém, por meio de estudos, a compilação de termos empregados no espaço escolar, bem como no dia a dia desses estudantes, para que as pessoas que nele transitam se sintam copartícipes do processo ou do lugar em que estão inseridos. Glossário que intento deixar na aldeia, lócus da pesquisa, na Secretaria de Educação Municipal e, se autorizada e apoiada for, na direção de escolas municipais e estaduais também.

Acredito que contribuí um pouco para o esclarecimento de algumas questões referentes ao uso das línguas aqui tomadas como temática deste estudo, por meio do qual evidenciamos uma fissura, um outro olhar, um fazer outro a se instaurar na docência. De modo que o/a docente se veja como participe, como aprendiz, como colaborador/a de um mundo em que todos podem se transformar em alunos e professores. Isto é, em mestres e aprendizes, ora ensinando, ora instigando o outro a querer aprender, a querer buscar novas maneiras, novas searas do saber, para que todo aquele/a que está em uma sala de aula ou dela queira se aproximar se sinta capaz, se sinta convidado/a a entrar nela e aí permanecer e contribuir.

O mundo das línguas é um mundo semovente, um mundo das ideias e as ideias precisam ter vozes, direcionamentos Liberdade de expressão sem amarras de línguas nominadas como línguas oficiais, não oficiais, dialetos, línguas de status social, língua sem status, línguas indígenas, línguas de sinais, a Libras, língua das periferias, ou seja, lá qual nomeação outra se tenha ou se queira dar.

É preciso que todos compreendam que a língua deve ser apenas a representatividade do ser, que é parte dele e como tal é que deve ser. E que as pessoas, os alunos que se encontram em um espaço escolar não sejam vistos, nominados ou alcunhados de “brancos, indígenas ou surdos”, mas apenas como estudantes, como pessoas que veem e esperam no/do espaço escolar uma oportunidade de crescimento pessoal, intelectual e como ser humano social, para um mundo melhor sem amarras, sem denominações particulares ou singulares, mas que acima de tudo sejam vistos como pessoas, como humanos.

## REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza** San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciências Políticas, Brasília, n. 11, 2013, p. 89-117.
- BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. **Multicultural Education: issues and perspectives**. United States of America, Ed. Allyn and Bacon, 1993.
- BARROS, Manuel de. **Poesia reunida**. São Paulo: Leyia, 2013.
- BERGAMASCHI, M.A.; ZEN, M.I.H.D.; XAVIER, M.L.F. (orgs.). **Povos indígenas e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda., 2012, p. 17-32.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **“A LÍNGUA É O CHICOTE DO CORPO”. VIVER ENTRE-LÍNGUAS. DESCOLONIALIDADE. DESLINGUAJAMENTO**. Acervo do autor, 2023. (Texto no prelo).
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. **ARTE E TRABALHO. ARTE COMO TRABALHO. TRABALHO DA ARTE**. Revista da FUNDARTE, [S. l.], v. 55, n. 55, 2023a. DOI: 10.19179/rdf.v55i55.1212. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1212>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, César. **Biogeografia – Descolonizar O Ser, Sentir E Saber Para A Transmissão Do Conhecimento nas Artes Visuais**, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26ª 2017, Campinas. **Anais do 26º Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 883-898.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **BIOGEOGRAFIAS ARTÍSTICAS COMO EXTERIORIDADE DOS FAZERES – corpos latinos fronteiriços**. Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 2, p. 101-140, jul./dez. 2018.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **BIOGEOGRAFIAS como configuração outra de Cartografar Diferenças, Territórios, Corpos e Fronteiras de Saberes da Exterioridade**. In: Revista Humanidades e Inovação v.6, n.14, 2019.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **CORPO-POLÍTICA DA BIOGEOGRAFIA contra até a corpo da Biopolítica**. Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 1, p. 145-189, jan./jun. 2021.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Pedagogias da diversalidade**. Cadernos de Estudos Culturais. V.1 p. 61-85, jan/jun, Campo Grande, 2019.

BONIN, Iara Tatiana. **Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor.** In: Povos Indígenas & Educação/ Maria Aparecida Bergamaschi, Maria Isabel Habckost Dalla Zen, Maria Luiza Merino de Freitas Xavier (organizadoras) - 2.ed.- Porto Alegre: Mediação: Distribuidora e Livraria Ltda., 2012, p. 33-48.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versa\\_ofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf). Acessado em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BONIN, Iara Tatiana. Encarte Pedagógico VI Educação Escolar Indígena Texto. in Edição: Patrícia Bonilha Publicação do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) [www.cimi.org.br](http://www.cimi.org.br).

DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidade e eurocentrismo”. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.55-70. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Dussel.rtf>. Acesso em: 09 set. 2022.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** [Madrid: Editorial Trotta, 1998]. Petrópolis: Vozes, 2000.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Meu/Nosso Corpo estranho, o que temos é dele/nele que somos: cultura, bios, educação.** Filo. e Educ., Campinas, SP, v.11, n.1, p. 5-35, jan./abr. 2019 – ISSN 1984-9605.

FISHMAN, Joshua Aaron. **Sociolinguistique.** Paris: Nathan, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FURTADO, L. S.; CARMO, E. S. **Os Saberes Silenciados pelo Currículo: a epistemologia e o currículo na Educação do Campo.** Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 2, p. 1-8, 2021.

GIULIANO, Facundo (comp.). **¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2018. La pregunta que luego estamos si(gui)endo: manifestaciones de una cuestión éticageopolítica,

GUSDORF, Georges. **A Palavra.Função – Comunicação – Expressão.** Lisboa: edições 70,1995.

KRAEMER, G. M. **Identidade e cultura surda**. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (org.). *Cultura surda e Libras*. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2012. p. 139-153.

LADEIRA, M. I.; MATTA, P. (Orgs.). ***Terras Guaranis no litoral: as matas que foram reveladas aos nossos avós (Ka'agüy oreramói Kuéry ojou rive Vaekue y)***. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2004.

LEITE, Viviani Cavalcante de Oliveira; NOLASCO Edgar César. (2021). **Escrevivências do corpo(política)fronteiriço: uma teorização conceitual**. RELACult – Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade, 7(4).

LEITE, Viviani Cavalcante de Oliveira; NOLASCO Edgar César. **Conceição Evaristo: escrevivências do corpo**. RELACult –Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade Revista Latino americana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and SocietyV. 05, ed. especial, mai., 2019, artigo nº 1566.

LOPES, Maura Corcini, WITCHES, Pedro Henrique. **Forma de Vida Surda e seus Marcadores Culturais**. EDUR • Educação em Revista. 2018; 34:e184713.

LINCOLN e GUBA, 2006, p. 187) LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: **Multilingual Matters**, 2007.

MARTINS, Vanessa Regina O; AGRELLA, Regiane P. **Libras, identidade e surdez**. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. N. (org.). *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: Feneis, 2013.

MEHINAKU, Mutua. **Tetsualü: pluralismo de línguas e pessoas no Alto Xingu**. 2010. 221 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

MIGNOLO, Walter. **COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade** Tradução de Marco Oliveira Duke University, Durham, NC, EUA. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro – RJ, Brasil. 2017.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad** (Antologia 1999-2014) Espanha: Ediciones Bellaterra, 2015.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. De Solange Ribeiro de Oliveira. Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. D. **História locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira, 1 ed. rev.- Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. D. “Prefacio”. In: PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, pp. 7-13. 2014. (El desprendimento / Walter Mignolo).

Walter Mignolo (2003).

MORAES, Fabiane Ferreira da Silva Moraes; BARZOTTO, Leoné, **Expressões Sinalizadas**/ organizadoras, Juliana Guimarães Faria, Tânia Ferreira Rezende. – Goiânia: Cegraf UFG, 2019. E-book; 330p.; il.; v.1 p. 45-63.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FERREIRA DA SILVA, Gilberto. **Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Vol. 13, núm. 1, p. 140-154, 2018 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

NOLASCO, Edgar César. **A fronteira que atravessa em mim, me faz sentir e a partir dela existir**. 2019.

NOLASCO, Edgar César. **ENSAIO BIOGRÁFICO: Podemos fazer teori(a)ção da fronteira sul?** Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 1, p. 59-74.

NOLASCO, Edgar César. **O teorizador vira-lata**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2022.

NOLASCO, Edgar César. **Por uma Gramática Pedagógica da Fronteira-Sul: exterioridades**. Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 1, p. 9-29, jan./jun. 2019.

NOLASCO, Edgar César; LINHAR, Tiago Osino. **Línguas e outros mecanismos: uma leitura descolonial sobre os códigos da modernidade**. Gragoatá, Niterói, v.25, n. 53, p. 1131-1155, set.-dez. 2020.

NOLASCO, Edgar César; ROJAS, Francine Carla de Salles Cunha. **A Gramática do Ensaio Biográfico: fronteiriço**. Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 1, p. 45-58, jan./jun. 2020. Ed. UFMS.

OLIVEIRA, Denise Pimenta; NASCIMENTO, André Marques. **Translinguajamento: pensando entre línguas a partir de práticas e metadiscursos de docentes indígenas em formação superior**. Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 254-266, set.-dez. 2017.

OLIVEIRA, Elismennia Aparecida; PINTO, Joana Plaza. **Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas da licenciatura intercultural indígena da UFG**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 11, n. 2, p. 311-335, maio/ago. 2011.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**<sup>1ª</sup> ed. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

PRETI, Dino. **Sociolingüística**. Os níveis de fala. 4. ed. rev. mod. São Paulo: Nacional. 1974.

QUADROS, Ronice. M.; STUMPF, Marianne. R. **Reconhecimento da língua brasileira de sinais: legislação da língua de sinais e seus desdobramentos**. In: QUADROS, Ronice. M.; STUMPF, Marianne. R.(org.). **Estudos da língua brasileira de sinais**. Florianópolis: Insular PGL/UFSC, 2018. v. 4. p. 17-37.

QUIJANO, Aníbal. “**Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**”. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005 a, pp. 118-142.

SANCHES, Roseli Áurea Soares. **Fotografias sociolinguísticas sob s Perspectiva das Atitudes Linguísticas na Região de Fronteira: Ponta Porã e Pedro Juan Caballero**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas – MS. 2006.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Mai/ago. 2005.

SANTOS, Karla Cristina dos. Tradução, **Pensamento Liminar e Plurilinguajamento: Vidas na Fronteira**. Tradução & Comunicação – Revista Brasileira de Tradutores nº. 19, Ano 2009 p. 73-89.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1969.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil**. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.). Disinventing and reconstituting languages. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.p. 135-169.

STREHLER, R. G. Fraseologismos e cultura. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 48, n. 1, p. 9–21, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645252>. Acesso em: 18 jul. 2022.

THOMA, A. da S. et al. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. 2014**. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513)>. Acesso em: 05 set. 2022.

WALSH, Caterine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

<https://www.maracaju.ms.gov.br/>

## APÊNDICE I – Proposta de Intervenção Linguística para a Prática Docente em prol da Educação dos Discentes

### Descrição Sumária do Projeto

Este projeto surgiu da necessidade de a prática docente alcançar a todos os alunos, em suas especificidades, em sala de aula, sob o aspecto linguístico.

Teve como Objetivo Geral: promover a interação dos estudantes de nível Fundamental II, independentemente da língua que os constitui. Como **objetivos específicos**, buscou: 1- estimular a manifestação de seus pensamentos, sentimentos e necessidades individuais; 2 - propiciar meios para que possam ser manifestados os pensamentos na língua que constitui os estudantes, de modo a contribuir para a liberdade de expressão, criando, no ambiente escolar, um espaço interativo de respeito, de aceitação do outro e, acima de tudo, um exemplo do exercício da cidadania, em comunidade; 3 - expandir a multiplicação da experiência vivenciada em sala de aula de modo a ampliar os conhecimentos obtidos entre todos, de maneira que esse olhar na docência se concretize, efetivando-se como ponto de partida para novos avanços individuais e em grupos.

Para isso, foi utilizada uma abordagem exploratória para conhecimento das particularidades dos alunos, público-alvo desta pesquisa e de seus docentes. Nesse intento, articulou-se também neste projeto a exploração de diferentes materiais, a fim de que se pudessem confeccionar meios para a comunicação efetiva em sala de aula, para que cada aluno se sentisse inserido nas propostas e no ensino escolar nesse espaço de convivência.

Esta ação fez que se criar-se um glossário como ponto de apoio a todos que por ele se interessarem e, em especial, como um marco introdutório do caminhar na perspectiva das *Pedagogias da Diversidade* (Marco Antônio Bessa-Oliveira, 2019) contendo um trilinguajamento de termos linguísticos e, quiçá, um plurilinguajamento, se necessário for, partindo-se do princípio de que lidamos com o ser humano e com a sua subjetividade, perspectiva esta que traz inúmeras possibilidades do aprender e do ensinar!

## Introdução

Este projeto nasceu da necessidade da conexão entre docentes e alunos/as no espaço da sala de aula e, em extensão, no âmbito escolar, em prol da comunicação por meio das línguas que constituem as particularidades dos estudantes para que todos se sintam acolhidos e recebidos com especial reverência.

Por entendermos, com base em pesquisa, que um glossário (de acordo com: <<https://www.significados.com.br>>) corresponde a um pequeno dicionário específico que serve para esclarecer, dentre outras coisas, o significado de palavras e expressões pouco conhecidas ou pronunciadas e/ou escritas em línguas outras que não a língua portuguesa. Ao detectar a dificuldade de comunicação em sala de aula, decidi me apropriar desse mecanismo.

Por desconhecimento da língua utilizada por algumas pessoas no espaço escolar, senti em mim um desejo de modificar essa realidade ou, ao menos, contribuir para poder amenizá-la. No intento de aproximar as pessoas e os alunos, no contexto escolar e em seus entornos, é que nos empenhamos em fazer um glossário, este contendo termos na Língua Brasileira de Sinais, na Língua Guarani e na Língua Inglesa, com os seus respectivos significados em Língua Portuguesa.

Esta ferramenta, denominada por nós de “glossário”, corresponde, em verdade, a um apanhado de expressões recorrentes no dia a dia, no decorrer da semana escolar, além de conter também as denominações alusivas aos diferentes espaços e ações escolares, como rotinas do cotidiano estudantil e do pessoal que ali trabalha e transita.

Tal instrumento foi desenvolvido como estratégia motivadora de acolhimento dos alunos e de produção de conhecimento, com atenção voltada para a melhoria das condições dos estudantes e da população que circula dentro e fora da escola sob a esteira do patamar linguístico.

Esse recurso, pensado como colaborador da prática pedagógica em prol da formação de indivíduos de modo amplo, teve como propósito capacitá-los a articularem pensamentos e poderem ser compreendidos, ouvidos, ou mesmo terem suas diferenças respeitadas na escola e, quiçá, na sociedade, a fim de que todos possam ocupar os espaços que lhes são devidos, sem constrangimentos.

## Objetivos detalhados

Em consecução ao objetivo geral de promover a interação dos estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, inicialmente, a professora regente da disciplina de Língua Inglesa, na intencionalidade de se comunicar com uma aluna surda e, ao mesmo tempo, propiciar aos alunos um momento lúdico, como oportunidade de dar vazão e vez a essa aluna surda da turma, iniciou seus estudos, em um curso de Libras, para conhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

Conseguiu aprender vários termos necessários ao fazer docente e, durante a semana, introduziu os seus poucos conhecimentos à aluna surda, cumprimentando-a na Língua de Sinais Brasileira e viu a aluna L, pela primeira vez, sorrir e se motivar para a aula.

Em continuidade no propósito de comunicação com todos, a professora principiou a etiquetar vários espaços, denominando-os, na escola, por meio da Libras, o que fez a aluna surda em questão maravilhar-se, ao se ver incluída, no espaço escolar.

Já mais apropriada da Língua Brasileira de Sinais, a professora, organizadora deste glossário, pautou suas aulas, em atenção não só à maioria dos alunos da sala, mas também à aluna surda, escrevendo no quadro as palavras em inglês, lendo-as para a classe. Ao mesmo tempo, focada na aluna surda, lia para ela com gestos, indicando o que os termos queriam significar e como ela os deveria expressar da maneira que lhe era peculiar, por meio da Libras!

Aos poucos a classe também começou a praticar e a turma se animou. A aluna, que por ser surda vivia isolada, passou a se sentir acolhida! Um fazer outro que permitiu a ela tornar-se também membro ativo de sua aprendizagem.

Diante desta performance, a professora teve também o *insight* de propiciar aos alunos o momento lúdico para dar vez e oportunidade de participação da aula a uma aluna surda da turma por meio de uma brincadeira, denominada pela professora: “trocando de lugar ou mexe-mexe”, em que a aluna surda ensinava aos colegas termos por ela utilizados e os alunos os repetiam, de acordo com as indicações das mãos e da parte do corpo em que estas se manifestavam ou indicavam o sentido a ser inferido, o que promoveu a confiança e a cumplicidade participativa de todos os alunos!

Para propiciar meios de a aluna surda poder manifestar seus pensamentos na língua que a constituía, a Libras, a professora passou a ensinar aos alunos, mesmo dando aulas de inglês, termos e maneiras dos demais alunos se comunicarem com a “L” em Libras, e assim, poderem também, junto com ela, memorizarem os conteúdos de placas, espalhados pela escola, como meios de comunicação com a L.

Enfim, como instrumento para expandir a multiplicação da experiência vivenciada em sala, de modo a ampliar os conhecimentos obtidos entre todos, decidi, como professora, fazer um glossário para que na compilação de termos das três línguas, em situação de desconforto para os alunos, pela necessidade de aprendizagens outras e para os alunos se sentirem representados em suas constitutividades, por meio de suas línguas e, para que assim, a prática linguística pudesse se fazer presente, não só como uma brincadeira de troca de conhecimentos, mas, como uma extensão de seus "eus" estendidos em suas especificidades.

### **Metodologia**

Por ser um projeto de intervenção linguística extensivo à dissertação de mestrado, envolvendo a Língua de Sinais Brasileira, a Língua Inglesa e a Língua Indígena Guarani, este projeto se firmou, por meio do mecanismo da confecção de um glossário, que expressa a possibilidade do trilinguajamento e as práticas aliadas a um novo olhar, na educação, voltado para a manifestação do outro, do aluno, naquilo que o caracteriza, isto é, em sua língua. Este projeto teve como meio procedimental a construção do glossário para alavancar a participação dos seres nos lugares em que se encontrarem, expressando o seu modo de ser, suas origens, com base na língua que professam e da qual fazem uso.

Esse projeto com base nas *Pedagogias da Diversidade* enseja fazeres outros nos espaços de aprendizagem da escola. Para tanto, alicerçou-se na construção deste aparato, tendo em vista o objetivo geral de promover a interação dos estudantes, bem como, dentre os objetivos específicos, o de estimular a manifestação dos pensamentos do aluno e a ampliação dos seus conhecimentos para que adquira autonomia e possa se inserir no contexto escolar e na sociedade, tendo por alicerce, como aparato, este glossário.

## Resultados esperados

Concluimos que se faz necessária a busca constante de novos conhecimentos. Que essa ânsia do aprender mais possa estimular os alunos e seus professores a desejarem galgar degraus cada vez mais altos na Educação, no sentido de que todos se sintam aptos ou, ao menos, instigados à reflexão e à interpretação dos saberes adquiridos. Que o glossário possa servir, além de sua aplicação utilitária do conhecimento dos termos em línguas outras, como uma centelha, como um “Sul” na construção de um saber-fazer e ser diferenciado, capaz de integrar cada qual como um todo, resguardando-lhes suas especificidades como seres individuais em suas realidades.

## Cronograma de atividades para confecção do glossário trilingue

DATA	AÇÃO		
04/02/2023	Busca de Material para Construção do Glossário		
18/02/2023	Visitas a livrarias		
24/02/2023	Conversas informais		
13/04/2023	Revisão e estudo de material em Libras		
25/05/2023	Aquisição de dicionário em Guarani		
25/05/2023	Aquisição de gramática da Língua Guarani		
25/05/2023	Aquisição de livretos em Guarani		
19/06/2023	Aquisição de material em Língua Inglesa		
19/08/2023	Compilação do Material Pesquisado e Direcionamento do Trabalho a ser realizado		
06/11/2023	Confecção do glossário na linha do trilinguajamento		

## **GLOSSÁRIO – TRILINGUAJANDO VIDAS**

“E o Verbo se fez carne e habitou entre nós...” (Evangelho de São João, 1,14).

É/foi pelo Verbo que o Criador do Universo instituiu o mundo e é também pelo Verbo, isto é, por meio das palavras ou de suas manifestações que o ser humano se comunica.

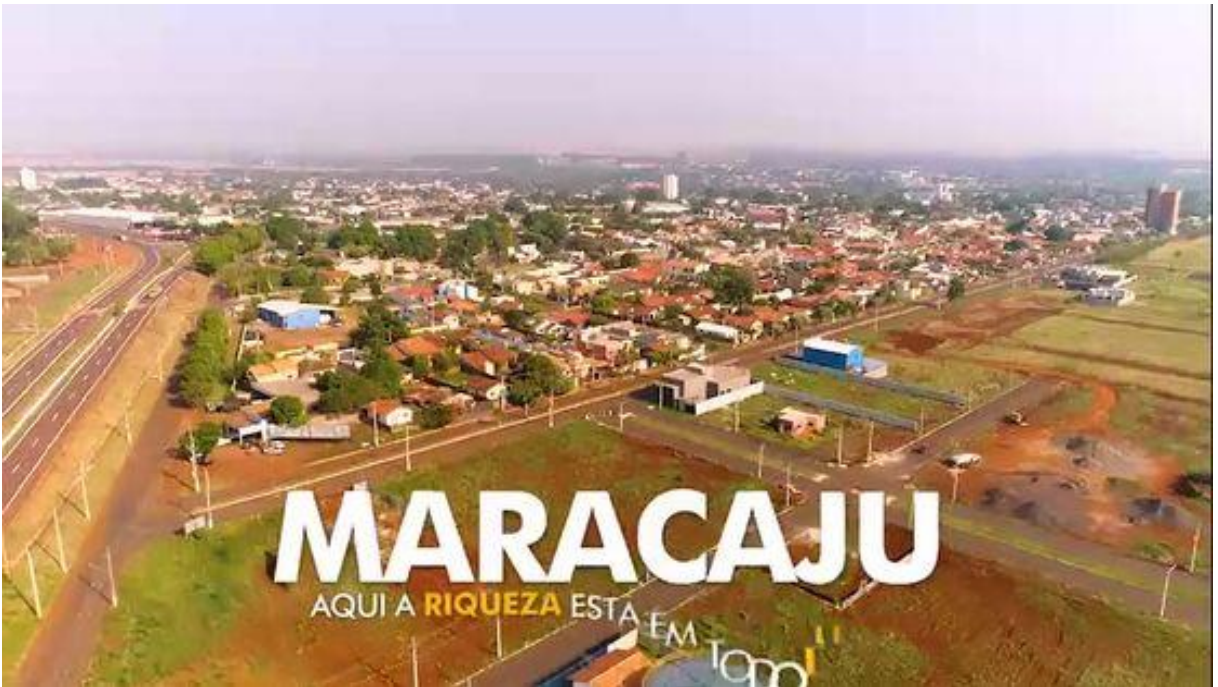
Ao pensar nesta dissertação, no caminho nela percorrido e nos encontros que este estudo me possibilitou, brotou em mim a ideia do glossário. É ele como palavras que jorram da fonte, fonte de comunicação e de sabedoria, a fonte do saber!

Na vivência de e na convivência com o universo desse mundo diferenciado dos meus alunos, a partir de quem eu me constituí e me constituo como professora, educadora e ser, como eles, em construção é que nasceu em mim o desejo de intentar fazer um glossário que permitisse abrir uma brecha maior para a comunicação com nossos semelhantes, com o outro, a partir do seu olhar, do seu conhecimento.

Para que não sejamos surdos à realidade que nos rodeia este glossário buscou trazer um início de conhecimento nas diferentes línguas, pelas quais, meus alunos e eu, atravessamos nossos corpos, nossas vidas, fazendo-nos correntes de comunicação. E por meio do glossário, poder arregimentar mundos outros, que esperamos poder florir, ter vozes, abrirem-se para a comunicação nos sinais, no olhar que acolhe a todos e por si só é capaz de ver e entender o outro.

Obrigada!

Agradeço de modo especial ao meu orientador e à banca pelas sugestões a mim dirigidas.







Disponível em: <https://www.maracaju.ms.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2023.