

## POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA, INTERCULTURAL E ANTIRRACISTA: UMA CONCEPÇÃO FREIRIANA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Eliane Silva<sup>1</sup> 

Julia Batista Alves<sup>2</sup> 

DOI: 10.29327/2282886.9.1-20

### Introdução

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*

*(Freire, 2022, p. 127)*

Contribuir para o desenvolvimento de cidadãos independentes e comprometidos em combater as estruturas de opressão racial e de gênero é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O pensamento crítico e a reflexão sobre essas opressões são fundamentais no enfrentamento da discriminação e da violência. Nesse contexto, o papel do professor de línguas vai além do ensino da língua e da gramática; envolve também a mediação de conteúdos que promovem o diálogo e a convivência respeitosa entre diferentes existências e suas culturas.

Essa responsabilidade inclui a promoção de uma formação cidadã crítica, que capacita os alunos a atuarem de forma consciente e transformadora no mundo. Nesse sentido, não é possível conceber uma formação cidadã de maneira eficaz em um ambiente permeado por discriminação e exclusão. Paulo Freire (1995) tinha uma visão sempre dialética acerca do alcance e dos limites de uma prática educativa na construção da cidadania:

<sup>1</sup> Mestra em Literatura Comparada pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Especialista em Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais pela mesma instituição. Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2289336367924321>. Correio Eletrônico: [elirodriquesedu@gmail.com](mailto:elirodriquesedu@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3227434862031487>. Correio Eletrônico: [julia.alves@unila.edu.br](mailto:julia.alves@unila.edu.br).

Não dá para dizer que a educação cria a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem a educação, é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícil, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania (Freire, 1995, p. 74).

Nesse sentido, o educador deve compreender o papel essencial da educação no processo de mudança das condições sociais, tanto para homens quanto para mulheres. Essa compreensão não se baseia em um idealismo descolado dos contextos históricos e das condições socioculturais em que os indivíduos vivem. Em vez disso, fundamenta-se numa prática pedagógica carregada de esperança e na crença na capacidade transformadora dos indivíduos, que possuem o poder de revelar tanto o mundo quanto a si mesmos. Nesse processo, eles se tornam “sujeitos da denúncia do mundo, para sua transformação” (Freire, 2005, p. 195).

Sob essa perspectiva freiriana podemos pensar na problemática contemporânea da educação voltada para as relações étnico-raciais e de gênero na transformação da sociedade a partir do entendimento de si como “sujeitos de denúncia”, e isso somente é possível, segundo o autor, através da *práxis* (Freire, 2005).

Em seu livro *Racismo Estrutural* (2019), Silvio Almeida destaca que denunciar e rechaçar o racismo não é o suficiente para que haja mudanças, para isso, é também necessária a adoção de práticas antirracistas. Embora os ambientes educacionais expressem um discurso supostamente contrário ao racismo e ao sexismo, é essencial direcionar o ensino para a adoção de práticas que efetivamente combatam o racismo, o sexismo e promovam a interculturalidade. A urgência dessa necessidade torna-se ainda maior quando se considera a violência que tem afetado questões relacionadas a esses temas nos últimos anos.

Djamila Ribeiro (2019), em seu *Pequeno Manual Antirracista*, salienta que não são apenas homens e mulheres negras as vítimas da opressão estrutural, mas que outros grupos sociais subalternizados são igualmente submetidos a essas violências estruturais. Segundo essa lógica antirracista, o combate à opressão estrutural também deve contribuir de forma positiva para outros grupos subalternizados (Ribeiro, 2019). Nesse sentido, pode-se incluir os imigrantes em contexto de fronteira.

Ao que se refere à necessidade de práticas interculturais em conjunto com as práticas antirracistas e antimachistas, trata-se do enfrentamento às discriminações culturais vinculadas às questões de raça e gênero, como racismo religioso, racismo linguístico, estereótipos sexistas e racistas impostos às mulheres, xenofobia, dentre outros tipos de discriminação gerados pelo mecanismo de reprodução de discriminação existentes na sociedade. A ausência de representatividade desses grupos e dessas questões relacionadas a eles nos materiais didáticos impede que se possa realizar o necessário debate sobre essas e outras questões sociais. Sem espaço para debates a partir da reflexão crítica e do letramento crítico — a principal base do pensamento Freiriano — torna-se inviável o processo de ensino e aprendizagem que fomente uma educação que promova igualdade e respeito.



Antes de discutir o papel do professor de línguas no enfrentamento das opressões racial e de gênero, é necessário esclarecer conceitos centrais deste trabalho. A interculturalidade, segundo Catherine Walsh (2016a), é um processo crítico que visa o diálogo entre culturas distintas, promovendo justiça social e descolonização do saber. Já o letramento crítico, com base na *Pedagogia do Oprimido* (2005) de Paulo Freire, propõe uma leitura reflexiva da realidade, que estimula a consciência e a ação transformadora diante das desigualdades. Com base nesses referenciais, o ensino de línguas deve ir além do domínio gramatical, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de promover o respeito à diversidade e atuar na construção de uma sociedade mais justa.

Nesse caso, o estudo aqui presente é voltado ao ensino de língua portuguesa como língua materna e/ou língua portuguesa como língua de acolhimento voltado a desenvolver competências sociais dentro e fora da escola. Sendo assim, para o ensino de línguas, o ideal seria ter como uma de suas bases o letramento crítico, ou seja, o foco para além da fala e da escrita, para além das competências estritamente linguísticas, promovendo o uso dessa língua em diversas situações sociais e em contextos específicos voltado à promoção da cidadania e das relações étnico-raciais e de gênero.

Marcuschi (2001, p. 25) destaca que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita”. É crucial ressaltar o papel social do professor de línguas na promoção do ensino voltado ao pensamento crítico, atuando como mediador entre os conteúdos e os estudantes, sejam eles brasileiros ou estrangeiros. Essa função envolve não apenas transmitir informações, mas também estimular a reflexão, o questionamento e a análise crítica.

O presente trabalho surgiu como consequência de estudos a partir de teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sob a perspectiva do Português como Língua de Acolhimento (PLAc).<sup>3</sup> Esta pesquisa teve por objetivo desenvolver propostas didáticas a partir de textos literários que permitam abordar temas significativos para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos críticos, como o racismo, o machismo, a xenofobia e os direitos humanos, e também para aqueles em situação de vulnerabilidade e imigração. Além disso, e através disso, também se deseja discutir a relevância do processo de ensino para uma educação antirracista e atimachista, bem como proporcionar aos professores caminhos e possibilidades para a abordagem de tais temas de maneira que eles possam refletir e aplicar às suas realidades do modo que lhes pareça mais adequado.

Para tanto, foram elaboradas propostas de atividades com base nos textos lidos, de maneira que se estimule à produção de novos materiais didáticos visando o letramento crítico e intercultural, o letramento racial e que reconheçam e valorizem autoras negras e periféricas.

---

<sup>3</sup> O Português como Língua de Acolhimento (PLAc) refere-se ao ensino da língua portuguesa para imigrantes e refugiados, com o objetivo de facilitar sua integração social e acesso a direitos básicos como educação e saúde. Essa abordagem vai além do ensino tradicional da língua, buscando promover a inclusão e o pertencimento cultural dos novos residentes.



Essas atividades desenvolvidas focam o ensino de português como língua materna para brasileiros e como língua de acolhimento para estudantes hispano-falantes, na sua grande maioria da rede pública de ensino em Foz do Iguaçu. As atividades propostas foram pensadas para serem desenvolvidas simultaneamente nas aulas de ensino da língua portuguesa, uma vez que as turmas são heterogêneas,<sup>4</sup> isto é, compreendem os dois grupos em questão, que têm aulas de língua portuguesa juntos.

Nestas atividades, a intenção é explorar textos de literatura feminina latino-americana, incluindo literatura marginal feita por mulheres brasileiras para acessar a voz das pessoas marginalizadas e excluídas que sofrem com a opressão estrutural, bem como suas críticas a ela. Utilizando essas literaturas, aliadas às práticas de mediação de leitura literária como base para a elaboração de material didático. Pretende-se, assim, incentivar a leitura e o letramento crítico, bem como a criação de um ambiente para o aprendizado que seja acolhedor para os estudantes que dela fazem parte e significativo ao poder proporcionar uma construção colaborativa de conhecimentos, uma vez que aprender português como língua materna não é o mesmo que aprender português como língua estrangeira.

Trabalhar com a literatura e com a mediação de leitura literária apresenta-se, neste estudo, como uma estratégia possível para o trabalho com turmas compostas por brasileiros e estrangeiros, pensando em estabelecimentos de ensino estaduais de Foz do Iguaçu em que há alunos brasileiros nativos que têm a língua portuguesa como materna e imigrantes que falam espanhol na sua grande maioria. Esta diversidade de alunos é frequente devido à localização desta cidade, na fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. Ademais, Foz do Iguaçu é uma cidade de trânsito migratório, que acolhe pessoas de vários lugares da América Latina e do mundo, configurando um ambiente plurilíngue e multicultural.

Ao ponderar o ensino de línguas para satisfazer as necessidades contemporâneas, considerando essa grande diversidade existente nas escolas, encontramos um grande desafio diante de várias complexidades, como por exemplo, a existência dessas turmas heterogêneas. É importante formular estratégias de ensino que propiciem um ensino que seja relevante para a vida diária dos alunos, pois estamos lidando com diferentes gêneros, raças,<sup>5</sup> culturas e classes sociais que interagem num mesmo contexto sócio-cultural.

Esse contexto tende a mudar rapidamente diante de vários fatores, como por exemplo, as questões econômicas e geopolíticas que o mundo vem enfrentando e que, influenciam diretamente no processo migratório; o avanço dos direitos das mulheres, das pessoas LGBTQIAP+, pessoas negras e pardas, indígenas e pessoas com deficiência. Esses fatores influenciam no

---

<sup>4</sup> O termo "heterogêneo(a)" será empregado neste trabalho para descrever turmas ou grupos compostos por alunos que falam tanto língua portuguesa quanto espanhola e, possivelmente, outras línguas dado o contexto multicultural e plurilíngue da cidade de Foz do Iguaçu.

<sup>5</sup> Conforme abordado pelo jurista Silvio Almeida (2019), o conceito de raça foi elaborado pelo modelo do Estado burguês com o propósito de designar o sujeito universal e estruturar as relações políticas, econômicas e jurídicas mediante a categorização em classes dos indivíduos, visando a preservação do grupo hegemônico. Além disso, Silvio Almeida destaca a dimensão biológica da questão racial, apontando para a construção histórica e social dessa noção, que influencia significativamente as percepções e experiências das diferentes raças.



aumento da presença desses grupos nos espaços educacionais, ampliando ainda mais essa diversidade, e por consequência, pondo em contato valores diversos que cada um desses grupos carregam consigo.

Essas mudanças no sistema de valores, que podem ser culturais, raciais ou de gênero, e que ocorrem a todo momento, exigem da docência um modo diferente de lidar com a sala de aula. Então, pensando na pesquisa como forma de colaborar com um ensino voltado a pensar em questões sociais mais urgentes, Moita Lopes (2006) faz alguns questionamentos acerca dos desafios da contemporaneidade com os quais estamos de acordo:

Como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais [...] Como aqueles que “vivenciam o sofrimento humano” como base em seus epistemes diferentes podem colaborar na construção de “uma sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas” (Mushakoji, 1999: 207) ou, pelo menos, na compreensão de tal sociedade? (Lopes, 2006, p. 86).

Além disso, pensando também na emblemática frase inspirada no conjunto de ideias de Paulo Freire (2005), “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”, sob a perspectiva de combate a estrutura de opressão que esses grupos enfrentam em seu cotidiano, torna-se claro o quão determinante é a prática educacional na formação de um indivíduo, influenciando suas decisões individuais e coletivas e, em consequência, sua formação cidadã. Por isso, “não se consegue enfrentar o desconhecido, nem compreender a estrutura opressora, sem a educação crítica” (Freire, 2005, p. 45).

## **1. Educação intercultural e antirracista por meio do letramento Crítico**

Foi a partir da metade dos anos 1980 que o termo “Letramento” começou a ganhar destaque no Brasil. Desde então, a quantidade de estudos e pesquisas baseadas em linguagem para ensino e aprendizagem tem crescido. Magda Soares (2016), sugere que somente a partir dos anos 80 começamos a usar a palavra letramento: “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno (...) que como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (Soares, 2016, p. 128). Percebendo que, ainda que a leitura e a escrita fossem aprendidas, as pessoas não as empregavam adequadamente em suas atividades sociais, Mary Kato, em 1986, identificou a necessidade de uma nova nomenclatura. Soares (2016) aponta ainda que Tfouni e Kleiman foram os principais pioneiros no uso do termo “letramento”.

De acordo com Bakhtin (2006), para aprimorar a escrita, o estudante precisa desenvolver um pensamento reflexivo e crítico, o que supõe uma consciência mais ampla do processo de discussão. Portanto, a formação em português voltada para o ensino da língua e da escrita deve garantir que a aprendizagem do sujeito no processo de escrita promova o desenvolvimento de



uma compreensão mais organizada, de consideração crítica e analítica da realidade. Sendo assim, o ideal é que a escola promova o letramento crítico, para que os estudantes não apenas recebam o conteúdo de outras fontes de forma passiva, mas que possam interagir com a linguagem por meio de uma gama de ações benéficas a seu processo de aprendizagem.

Afinal, o domínio das estruturas linguísticas e do letramento é fundamental para o bom desempenho da escrita. É essencial ensinar aos estudantes, no início de sua formação como leitores, como a escrita se desenvolve e como eles estabelecem vínculos com ela para criar significados expressos pelo uso da língua, significados estes que vão depender de quem diz, do como se diz e para quem se diz. O Letramento Crítico se baseia em três bases principais: a Teoria da crítica social, os estudos de Paulo Freire e as Teorias pós-estruturalistas, que consideram a língua como um meio para a emancipação e reconstrução social dos indivíduos. Ou seja, a língua, a partir de uma visão crítica, é vista como uma ferramenta para se libertar das relações de dominação que caracterizam o mundo capitalista.

De acordo com a obra de Paulo Freire (2005), o que atualmente chamamos de letramento crítico emergiu de suas ideias e experiências adquiridas com grupos marginalizados. Ao analisar os sujeitos, ele observou que alfabetizá-los não seria suficiente para lhes conferir voz e inclusão social. Dessa maneira, Freire constatou que, para que houvesse mudanças significativas na vida desses indivíduos, era necessário desenvolver a consciência crítica deles, ou seja, encorajá-los a questionar sua realidade a partir da compreensão dela. A nossa percepção do mundo precede nossa compreensão da língua (Freire, 2005).

Portanto, a língua pode ser usada como uma ferramenta para construir a realidade e agir. O letramento, porém, não se limita à leitura da palavra escrita. Freire vai além disso, entendendo o uso da língua e sua aplicação na sociedade com todas as suas variáveis sócio-culturais e ideológicas. Para tanto, a leitura do mundo precisa ser um exercício que desafie o pensamento, que questione a realidade em que o sujeito está inserido, levantando pontos importantes como a ligação entre a língua, os textos, as ideologias, as estruturas e as ações sociais. Isso abre espaço para uma discussão ainda maior com o trabalho de Bakhtin (2006).

Adotar o pensamento crítico como princípio para o ensino de leitura e escrita, significa libertar o texto de uma abordagem exclusivamente conteudista. Como afirma Rojo (2009), esse enfoque deve levar em consideração o espaço histórico e ideológico da obra, oferecendo ao leitor a chance de desvendar os seus efeitos de sentido. Dessa forma, os significados não são meramente retirados do texto, mas sim estabelecidos pela conjunção de atuações dos sujeitos e o mundo. O leitor situado no contexto histórico e social atribui sentidos ao texto naquele instante, e eles são diversos, já que refletem as distintas perspectivas do sujeito ideológico (Rojo, 2009).

Ao examinarmos o conjunto de aptidões e habilidades necessárias para a ação crítica dos estudantes, dentro e fora do ambiente escolar, torna-se impossível não ligar o Letramento Crítico





de Paulo Freire à Pedagogia Crítica<sup>6</sup> de Catherine Walsh com o intuito de auxiliar os estudantes a tomar posições responsáveis, criar suas próprias histórias e ser a voz de suas próprias escolhas. O ensino de PLAc vem acompanhado da função social de ser docente: possibilitar que os estudantes enxerguem a realidade do Brasil, bem como as particularidades culturais e sociais do país. É o início de uma nova etapa, sem jamais negligenciar os conhecimentos que foram trazidos da terra de origem.

No contexto do PLAc, o professor desempenha a função de "intermediário humano" entre o aprendizado da língua e às novas informações adquiridas durante a aula, sendo responsável por promover o desenvolvimento independente e crítico de seus alunos. São Bernardo e Barbosa (2016) evidenciam a relevância deste profissional no contexto de aprendizagem da língua acolhedora:

(...) nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão (São Bernardo; Barbosa, 2018, p. 65).

Portanto, o ensino de PLAc está ligado aos ensinamentos de Freire (2022), que entende que o conhecimento possui um poder transformador na sociedade e um elemento libertador para o indivíduo. Esta prática educacional objetiva dar ao refugiado ou imigrante os meios necessários para sua integração no novo ambiente, para que possa se tornar um cidadão pleno. Caso contrário, o refúgio se torna somente uma mudança de lugar geográfico, desprovida de interações sociais e culturais, novos saberes, atuação social ativa e emprego da democracia.

No campo educacional, a interculturalidade propõe os espaços e instituições de ensino como cenário de desenvolvimento de uma nova sociedade e criação de cultura. Essa cultura pode ser aquela que prioriza a emancipação e o progresso, ao optar pela negociação cultural, ou, então, aquela que provoca opressão e conservadorismo, desprezando as diversidades. Uma educação que promova a diversidade e a equidade é essencial para as gerações atuais e futuras de estudantes.

É necessário que professores e alunos reconheçam, compreendam e acolham as mudanças em nossas relações sociais, culturais e identitárias, pois, para que haja, de fato, cidadania e democracia em nossa sociedade, é imprescindível que todos os indivíduos sejam respeitados e tenham acesso igualitário aos direitos fundamentais – o que, infelizmente, ainda não ocorre, diante das profundas desigualdades econômicas, sociais, raciais e de diversas outras ordens que assolam nosso país.

Nesse sentido, os movimentos sociais têm aumentado a pressão sobre as instituições de ensino em relação a essas questões. Transformação é inevitável. É essencial durante o processo

---

<sup>6</sup> Também atribuída a Paulo Freire, a pedagogia crítica diz respeito à teoria e à prática do processo de formação humana que compreende não só a apropriação de conhecimentos, mas a construção de ideias, conceitos, valores, atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais.



educacional, reconhecer e valorizar as narrativas daqueles e daquelas que foram suprimidos pelas estruturas de poder, pois isso permitirá a construção e a manutenção de uma sociedade mais inclusiva, menos preconceituosa e por consequência, menos violenta. Tendo em vista que o público sujeito ao *bullying* possui, comumente, características distintas, torna-se cada vez mais imperativo que se descubram as fontes e as origens deste fenômeno.

A questão é que, para que se compreenda a opressão e seja promovida uma educação para as relações étnico-raciais, deve-se identificar as diversas formas de opressão. Infelizmente, ainda é frequente alguém classificar todas as formas de opressão, inclusive o racismo, como *bullying* e silenciar, evitando sua responsabilidade como adulto de desestruturar práticas racistas. Dada à complexidade deste assunto, de um lado, não se tem conhecimento sobre como lidar com ele, de outro, não se percebe a necessidade de se fazê-lo. Sendo assim, Djamilia Ribeiro (2019) afirma que “devemos aprender com a história do feminismo negro, que nos ensina a nomear as opressões, já que não podemos combater o que não tem nome. Dessa forma, reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo” (Ribeiro, 2019, p. 21).

A autora bell hooks<sup>7</sup> (2013) defende a educação como um processo progressivo e holístico, levando em conta os estudos de Paulo Freire e do monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh. Esta pedagogia engajada, aplicada principalmente no ensino superior, encontra inspiração em práticas educacionais iniciadas ainda no ensino fundamental. A autora apresenta sua visão no livro intitulado *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade* (2013). De acordo com ela:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico (Hooks, 2013, p. 35-36).

A Educação requer um olhar mais crítico e desconstruído a respeito da modernidade. De acordo com Catherine Walsh (2005), o pensamento-outro, a decolonialidade e o pensamento crítico de fronteira são métodos necessários para combater a negação da existência de povos afrodescendentes e indígenas da América Latina. A colonialidade do ser é um conceito que visa

---

<sup>7</sup> Gloria Jean Watkins adotou o pseudônimo bell hooks em homenagem à sua avó. Escrito com letras minúsculas, esse nome surge como uma manifestação política de sua recusa ao egocentrismo intelectual. A autora deseja que o foco seja suas palavras e obras, e não a sua própria pessoa.





refletir sobre a não-existência desses grupos sociais. Desafiando as ideias de que certos povos não ocidentais seriam "não-modernos", "atrasados" e "não-civilizados". Nesse sentido, a decolonialidade desempenha um papel vital sob os pontos de vista epistemológico e político.

Referenciando os movimentos sociais indígenas e dos afro-equatorianos, Walsh (2005) argumenta que a decolonialidade é o processo que visa reconhecer e defender as lutas dos grupos historicamente subalternizados. Por meio disso, é possível visibilizar suas ações sociais, epistêmicas e políticas, promovendo novos modos de existência, domínio e conhecimento. Nessa jornada, está também a estratégia da interculturalidade, servindo como princípio de direcionamento de ideias, ações e visões epistêmicas novas.

O termo interculturalidade é extremamente relevante para a (re)construção da mentalidade do outro. Da perspectiva aqui abordada, ela é compreendida como um processo e como um projeto político para a educação. Ao refletir, Walsh (2005) reconhece o papel da "fronteira crítica" na desigualdade colonial, que envolve não apenas criar uma sociedade ideal, mas sim mudar as relações de poder entre as partes. Esta ideia implica que as hierarquias de poder não desaparecerão, mas sim podem ser reconfiguradas ou transformadas, se desenvolvidas de forma distinta. A autora também afirma que:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005, p. 25).

De acordo com a perspectiva decolonial de interculturalidade apresentada por Walsh (2005), que considera a "(re)construção de um pensamento crítico-outro" e "de/desde outro modo", podemos fazer da educação antirracista e antimachista uma ferramenta para desconstruir o pensamento colonial — extremamente racista e machista — que ainda persiste em diversos setores da sociedade. Portanto, para pensar em uma educação capaz de combater o racismo e o machismo, é imprescindível desconstruir o pensamento colonial imposto de maneira sistemática e cultural, e reconstruí-lo em um pensamento alternativo, por meio de um processo de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo que, no ensino de línguas, se baseia na leitura e no letramento crítico.

As práticas interculturais são fundamentais para abordar as discriminações culturais relacionadas à raça e gênero de forma mais abrangente. Elas envolvem o reconhecimento e a valorização das diversas culturas presentes em uma sociedade, promovendo um diálogo e troca de conhecimentos entre diferentes grupos. Ao incluir as práticas interculturais no enfrentamento às discriminações raciais e de gênero, buscam-se eliminar os estereótipos e preconceitos que afetam indivíduos e comunidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária. É importante ressaltar que a discriminação cultural não está desassociada das demais formas de discriminação, como o racismo e o machismo, mas atua de



forma interseccional,<sup>8</sup> afetando indivíduos que são alvo de múltiplas formas de opressão.

A interseccionalidade na educação se refere à compreensão de que as identidades e experiências das pessoas são moldadas pela intersecção de diferentes formas de opressão, como raça, gênero, classe social, orientação sexual, deficiência e outras características. Essa abordagem busca reconhecer e valorizar a diversidade e a complexidade das experiências dos estudantes, considerando suas múltiplas identidades. Isso implica em considerar as intersecções de opressões e privilégios que os estudantes podem enfrentar, e como essas intersecções podem afetar sua participação e sucesso na escola.

Por exemplo, uma abordagem interseccional na educação consideraria como a discriminação racial e de gênero podem se entrelaçar para criar experiências específicas para uma estudante negra. Nesse sentido, Lélia Gonzalez (2020) faz uma reflexão sobre a condição interseccional da mulher negra latino-americana — Amefricana — e de outras mulheres não brancas diante desse sistema de opressão:

É importante insistir que, dentro das estruturas das profundas desigualdades raciais existentes no continente, a desigualdade sexual está inscrita e muito bem articulada. Trata-se de uma dupla discriminação de mulheres não brancas na região: as amefricanas e as ameríndias. O caráter duplo de sua condição biológica — racial e/ou sexual — as torna as mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente (Gonzalez, 2020, p. 145).

Essa abordagem também consideraria como a classe social pode afetar as oportunidades educacionais e o acesso a recursos para um estudante de baixa renda. A implementação pode ser feita através de diferentes formas, como a incorporação de perspectivas interseccionais nos currículos, a formação de educadores para reconhecer e responder às intersecções de opressão, a criação de ambientes inclusivos e seguros para todos os estudantes, e a promoção de políticas que abordem as desigualdades sistêmicas. Ela reconhece que as identidades são complexas e interconectadas, e que as experiências e necessidades dos estudantes não podem ser reduzidas a uma única dimensão de opressão.

Sobre a questão do racismo, é fundamental reconhecer que o racismo no Brasil é estrutural. Conforme afirma Silvio Almeida (2019), “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares” (Almeida, 2019, p. 33). Almeida destaca que o racismo não é uma patologia social nem um desarranjo institucional, mas sim uma regra na sociedade, e não uma exceção. Assim, “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (Almeida, 2019, p. 33).

Portanto, abordar as questões de raça e gênero de forma interseccional implica atacar a raiz dessas opressões, desafiando as estruturas sociais e culturais que perpetuam a

---

<sup>8</sup> O termo “interseccional” utilizado nessa pesquisa como parte da abordagem educacional se refere ao conceito de interseccionalidade da escritora Carla Akotirene (2019), que explora esse conceito como uma abordagem para compreender as múltiplas camadas de opressão que uma pessoa enfrenta, com destaque para a experiência da mulher negra. Esse termo delinea uma perspectiva do feminismo negro diante das opressões presentes em nossa sociedade cis-heteropatriarcal branca, desafiando a noção de um feminismo global e hegemônico como a única diretriz para definir as agendas de luta e resistência.



discriminação. Através da promoção de práticas interculturais, é possível criar espaços de diálogo, respeito e valorização das diferenças culturais, desconstruindo estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. Isso implica em reconhecer a diversidade de expressões culturais, valorizar saberes e tradições de diferentes grupos e promover a igualdade de oportunidades para todos.

Dessa forma, as práticas interculturais em conjunto com as práticas antirracistas e antimachistas nos permitem avançar na luta contra as discriminações culturais vinculadas à raça e gênero, promovendo a igualdade e o respeito à diversidade em todas as esferas da sociedade. Torna-se imperativo adotar uma postura antirracista, como enfatizado na impactante afirmação da renomada filósofa Angela Davis (2018), em que diz que numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista!.

A ideia de ser "antirracista" em vez de apenas "não ser racista" destaca a importância de ser ativo na luta contra o racismo, em vez de simplesmente evitar ser uma pessoa que promove ativamente o racismo. Ser "não racista" implica em não apoiar ativamente o racismo, mas não necessariamente envolve tomar medidas proativas para combater o racismo sistêmico e estrutural. Ser "antirracista", por outro lado, implica em reconhecer a existência do racismo, educar-se sobre suas manifestações e agir ativamente para combatê-lo em todas as suas formas, incluindo a promoção de igualdade de oportunidades, justiça racial e o desmantelamento de sistemas discriminatórios.

Portanto, ser um educador que promove a igualdade racial e de gênero não se resume, apenas, a não ser racista e machista, mas, também, é sobre se posicionar ativamente contra a discriminação em todas as suas formas. Envolve aprender, desaprender e reaprender constantemente, questionando suas próprias crenças e comportamentos racistas arraigados. Muitas vezes, abordar questões raciais e de gênero em sala de aula pode ser desconfortável, tanto para os alunos como para os docentes. Revelar as disparidades raciais e de gênero e abordar como a injustiça está incrustada na nossa sociedade em relação a esses grupos requer coragem e compromisso. Isso pode envolver confrontar os próprios privilégios, como destaca Cida Bento (2022) sobre o pacto da branquitude, a partir do qual fica evidente o privilégio branco como herança do processo de colonização e racialização dos povos:

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com as heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (Bento, 2022, p. 23).

Sendo assim, é de extrema importância reconhecer os privilégios que se carrega como indivíduos brancos e admitir que foram educados em um sistema que perpetua a discriminação racial e de gênero, inclusive por meio de suas instituições de ensino. Conforme Pinheiro (2023) destaca:



O Brasil é um país estruturalmente racista e, nesse cenário, não há como fugir do racismo na escola. [...] a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, que carrega as marcas estruturais dela. Isso não significa que, como a escola reproduz racismo, não há nada a ser feito. Muito pelo contrário: sendo a escola um espaço de reprodução dessas estruturas de opressão, precisamos pensar em mecanismos de superação dessas mazelas também, principalmente por meio do sistema educacional formal (Pinheiro, 2023, p. 67).

Ao enfrentar o desconforto, o medo e a incerteza, podemos desafiar a normatividade racial e de gênero e criar uma mudança real. Isso significa questionar estereótipos, promover a diversidade, reconhecer as vozes marginalizadas e trabalhar para uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, é necessário estar disposto a reconhecer que todos nós fomos educados em um sistema que perpetua a desigualdade racial, social e de gênero. Porém, ao assumir essa responsabilidade, podemos começar a desaprender os padrões de pensamento prejudiciais e adotar atitudes mais conscientes e inclusivas.

Somente através do confronto com o desconforto e com as questões raciais em sala de aula, podemos criar uma base sólida para a construção de uma sociedade mais justa, na qual a igualdade de oportunidades e o respeito por todas as raças sejam realidades tangíveis.

É importante reconhecer que, mesmo que não se tenha a intenção, a formação e educação foram moldadas por uma cultura que valoriza injustamente uma raça em detrimento de outras. Assumir isso pode ser doloroso e desconfortável, mas também é necessário para que se possa começar a desconstruir essas desigualdades. A educação desempenha um papel fundamental na transformação social. Ao abordar questões raciais em sala de aula, é necessário proporcionar um espaço seguro para os alunos expressarem suas opiniões, dúvidas e preocupações. Isso envolve criar um ambiente de respeito mútuo, onde todos possam aprender e crescer juntos.

É necessário e urgente criar um ambiente inclusivo, seguro e empático, onde todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e representados. Ser um educador comprometido com a perspectiva antirracista e antimachista demanda coragem, dedicação e um compromisso substancial. Este compromisso representa uma das responsabilidades mais significativas que os educadores podem assumir, pois implica a formação de uma nova geração de indivíduos sensíveis e comprometidos com a justiça social.

Incorporar mecanismos de identificação social, racial e cultural nas atividades escolares pode ser uma forma eficaz de promover inclusão e diversidade, bem como abrir espaço para reflexões importantes sobre discriminações em sala de aula. Uma maneira de fazer isso é por meio da literatura marginal, que rompe com o silenciamento imposto aos subalternos e que pode ampliar as perspectivas dos estudantes.

Introduzir, por exemplo, nas aulas de línguas, obras literárias escritas por autores marginalizados, que tratem de questões sociais, raciais e de gênero, pode propiciar que os alunos se identifiquem com as experiências narradas e despertem sua empatia em relação a essas vivências. Isso pode ser realizado tanto na leitura obrigatória como em projetos de leitura livre,



nos quais os alunos têm a oportunidade de escolher livros que reflitam suas próprias histórias e identidades. Promover debates e discussões em sala de aula sobre o racismo e o machismo presentes nas obras lidas é fundamental. Os estudantes precisam ser encorajados a expressar suas opiniões, discutir suas percepções e refletir sobre como essas questões afetam as diferentes comunidades, bem como refletir sobre possíveis ações, atitudes que promovam mudanças positivas.

Além disso, é importante ressaltar contextos históricos e sociais que levaram à opressão e marginalização desses grupos. Isso permite uma compreensão mais ampla de como as estruturas sociais se formam e perpetuam desigualdades. Vale destacar a importância de contar com professores capacitados e sensíveis a questões de identidade e diversidade. A educação também precisa proporcionar um espaço seguro e acolhedor para que todos os alunos possam se expressar livremente e trocar experiências sem julgamentos. Ao adotar essas estratégias, as atividades escolares podem se tornar instrumentos de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária, em que as vozes marginalizadas sejam valorizadas e suas histórias sejam contadas.

## **2. O ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) em contexto de fronteira: proposta metodológica**

Entre 2010 e 2022, Foz do Iguaçu recebeu cerca de 15 mil imigrantes de 95 nacionalidades, segundo o Observatório das Migrações Internacionais (Obmigra). A maioria dos imigrantes veio do Paraguai (7.254), seguida por venezuelanos (1.668), argentinos (1.224) e libaneses (1.080). Embora a comunidade libanesa local seja a segunda maior colônia árabe no Brasil, muitos são descendentes de segunda a quarta geração. Além do espanhol, línguas indígenas, como o guarani, também fazem parte do repertório linguístico dos imigrantes paraguaios, que vivem em um país bilíngue, onde mais de 90% da população fala guarani (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021).

A região trinacional também apresenta uma diversidade racial significativa. De acordo com os dados do IBGE referentes a 2010, Foz do Iguaçu tinha 256.088 habitantes, dos quais 34% eram negros e 0,1% indígenas (IBGE, 2010). A diversidade étnica, cultural e linguística destaca os desafios e oportunidades da educação intercultural na cidade, promovendo o respeito e a valorização da diversidade, especialmente no ensino do português como língua de acolhimento.

A proposta central desta pesquisa é criar e desenvolver estratégias didáticas para o ensino de português, tanto como língua materna para brasileiros quanto como língua de acolhimento para hispano-falantes, em turmas heterogêneas na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. A pesquisa destaca a importância de utilizar literatura, especialmente obras de mulheres, e a mediação de leitura literária como abordagens eficazes para lidar com a diversidade nas salas de aula. Dada a diversidade nas escolas e as complexidades do ensino, é necessário criar estratégias que atendam a essa diversidade.

O PLAc, diferenciado de Português Língua Adicional (PLA), visa atender demandas sociais dos imigrantes no Brasil (Diniz; Neves, 2018; São Bernardo, 2016). São Bernardo e Barbosa (2018)



destacam que imigrantes enfrentam desafios linguísticos, culturais e emocionais, além de preconceito, especialmente de pessoas de etnias diferentes (São Bernardo; Barbosa, 2018). A língua de acolhimento, portanto, inclui dimensões emocionais e subjetivas, além das linguísticas e culturais.

A construção das propostas didáticas,<sup>9</sup> o uso de sequências didáticas e a mediação de leitura literária são os principais pilares metodológicos para o desenvolvimento de uma proposta didática que atenda às necessidades educacionais desse contexto de fronteira. Através da mediação literária é realizada por meio da seleção de textos literários escritos por mulheres latino-americanas, que oferecem perspectivas alternativas e frequentemente sub-representadas. Entre os textos e atividades propostas estão leituras e discussões de contos, trechos de romances e poesias de *Slam*. A partir da proposta de mediação de leitura literária, são realizadas atividades diagnósticas iniciais de conversação que auxiliam os participantes “a iniciar a discussão, relacionar o conto com suas próprias personalidades e compartilhar suas experiências de vida com base no conto” (Hirschman, 2011, p. 61). Essas abordagens são exploradas mais detalhadamente adiante.

Cortez e Junqueira compreendem a mediação de leitura como um meio de aproximação e enraizamento da cultura letrada que se diferencia de outras práticas de promoção da leitura por ter como finalidade criar situações de leitura compartilhada com foco na relação entre a literatura, a vida pessoal dos leitores e a realidade sociocultural de sua comunidade (2021, p. 103). Sendo assim, a mediação de leitura literária se concentra nas articulações entre o texto literário e a vida dos leitores. Para potencializar as correlações entre o conteúdo do texto, a realidade social e as experiências pessoais na mediação de leitura literária se utiliza da conversa literária como principal ferramenta (Farias, 2021, p. 105).

A proposta de conectar as leituras com a vida pessoal dos leitores, bem como promover a interação entre os próprios leitores por meio do compartilhamento de leituras, ideias e opiniões, está alinhada com o que este trabalho propõe. Quanto à organização das atividades, elas são estruturadas através do planejamento de sequências didáticas. Dolz e Schneuwly (2004) elaboram um modelo didático que visa entender as características específicas de cada gênero textual, com base em estudos e teorias existentes na área.

Esse modelo busca analisar a relação entre os gêneros trabalhados na escola e aqueles que, fora dela, servem como referência para o aprendizado dos alunos. Segundo os autores, as sequências didáticas permitem aos alunos aplicar aspectos da linguagem que já dominaram e adquirir novos conhecimentos, facilitando a compreensão não apenas do conteúdo abordado pelo professor, mas também o uso da língua como uma prática social de interação por meio dos gêneros discursivos.

A teoria da sequência didática, conforme Dolz e Schneuwly (2004), é uma abordagem que busca promover a aprendizagem e aprimorar a produção escrita dos alunos. Essa teoria sugere

---

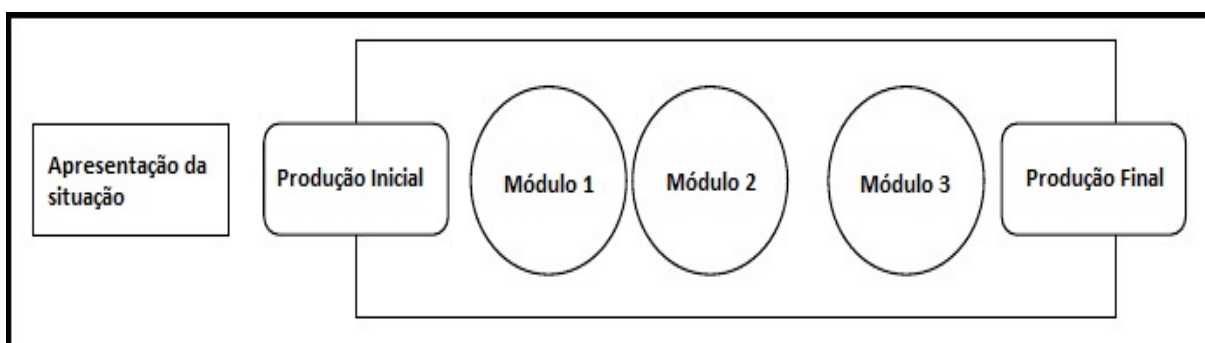
<sup>9</sup> Para ter acesso ao trabalho completo com as sequências didáticas aqui mencionadas na íntegra, consultar em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/8f8401ed-e9fb-4e4a-b5fd-9939067f86fa/content>.





um conjunto de etapas a serem seguidas durante o processo de produção de textos, com o objetivo de orientar os alunos na construção adequada de seus textos. Assim, a implementação de atividades baseadas em sequências didáticas foi planejada para desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos através de exercícios que os preparem para essa tarefa. A seguir, é apresentada a estrutura de uma sequência didática proposta pelos autores, que inclui as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos 1, 2, 3 (ou mais, conforme necessário) e produção final.

**Figura 1 - Estrutura básica da sequência didática<sup>10</sup>**



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a sequência didática inicia-se com a apresentação da situação, que envolve a introdução de um contexto comunicativo real ou simulado para motivar a produção do texto, contextualizando o gênero discursivo e o tipo de discurso a ser trabalhado. A seguir, realiza-se a sondagem inicial do tema para avaliar o conhecimento prévio dos alunos, permitindo ao professor adaptar a abordagem às experiências dos estudantes. A sensibilização é a etapa em que se introduz o tema de forma a despertar o interesse dos alunos. Em seguida, a exploração oral promove a discussão e análise do tema, focando nos objetivos, critérios de avaliação e características do gênero discursivo.

Durante a construção do conhecimento, são realizadas atividades que visam aprofundar a compreensão do gênero e do discurso, através de leituras e análises. A experimentação da escrita marca o início da produção textual pelos alunos, permitindo a aplicação dos conhecimentos adquiridos. O processo inclui também a revisão e reescrita dos textos com base no feedback recebido, o que estimula a reflexão sobre o próprio trabalho.

A avaliação segue com a aplicação de critérios estabelecidos para analisar a qualidade dos textos e o cumprimento dos objetivos. A socialização dos textos envolve a apresentação e discussão das produções dos alunos, promovendo a troca de ideias e experiências. Finalmente, a produção final consiste na elaboração da versão definitiva dos textos, incorporando as aprendizagens do processo. A reflexão metacognitiva encerra a sequência, incentivando os alunos a refletirem sobre suas estratégias, dificuldades e o trabalho realizado.

<sup>10</sup> Esquema de sequência didática disponível em <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/252/699783400141158.pdf>



A abordagem proposta por Dolz e Schneuwly enfatiza a integração da língua, cultura e interação social no processo de ensino e aprendizagem, justificando a escolha metodológica dessa estrutura para o desenvolvimento das atividades. Ela permite explorar diferentes aspectos da escrita e leitura e fornece estratégias práticas para os professores. A teoria também destaca a importância do *feedback* significativo e da consciência dos professores sobre seus próprios pressupostos ao avaliar e apoiar os alunos.

### 3. Da teoria à práxis: uma proposta didática intercultural, antirracista e antimachista para o ensino de língua portuguesa (PLac)

A sequência didática proposta, intitulada *(Re)existir com a poesia: O Slam como manifesto poético de resistência*, foca no gênero literário da poesia, abordando temas de empoderamento racial e de gênero. Utilizando vídeos de performances de *Slam* e a poesia *Não Desiste!* de Mel Duarte. Essa sequência busca explorar os elementos da poesia de *Slam* e suas temáticas sociais e identitárias, oferecendo uma educação sensível e contextualizada.

A primeira aula começa com a sondagem sobre o gênero poesia, utilizando o vídeo *Gritaram-me Negra!*, da poetisa peruana Vitória Santa Cruz. A sugestão é apresentar o vídeo com áudio original em espanhol e legendas em português, promovendo a inclusão de alunos estrangeiros e brasileiros. A atividade visa criar uma conexão emocional com questões de racismo na América Latina e incentivar a reflexão crítica por meio de perguntas estimuladoras.

A segunda atividade, *Ser ou não ser, eis a questão!*, propõe a produção textual inicial, onde os alunos devem criar poesias autobiográficas e compartilhá-las em vídeos no *TikTok*, estimulando a expressão pessoal e o uso de mídias digitais. A tarefa de casa é pesquisar sobre Vitória Santa Cruz para aprofundar a compreensão das questões de identidade e resistência.

Na segunda aula, intitulada *Da praça para a sala de aula: Apresentando a poesia de Slam*, os alunos são introduzidos ao universo do *Slam* e suas batalhas, com ênfase em performances de mulheres. A aula inclui uma contextualização sobre o *Slam* e a exibição de vídeos para explorar temas de gênero e feminismo. Perguntas direcionadas ajudam a mediar a leitura e promover discussões inclusivas sobre questões culturais e sociais.

A terceira aula, *Construindo Poesia de Resistência através do Slam 'Não desiste' de Mel Duarte*, aprofunda a análise da poesia de Mel Duarte, com atividades que incluem a apresentação da biografia da poetisa, a distribuição de cópias impressas da poesia e a análise do poema em grupo. A exibição do vídeo da performance de Duarte no TEDx São Paulo enriquece a experiência, e a pesquisa sobre outras *Slam poets* expande o repertório dos alunos.

A quarta aula, *Oficina de Escrita Criativa*, foca na prática da produção de poesia de *Slam*. Os alunos trabalham em grupos, compartilham suas pesquisas e criam poesias coletivas através de atividades de improviso e discussão. A aula visa consolidar o conhecimento teórico e promover a expressão criativa e a reflexão crítica sobre as produções dos colegas.

Na quinta aula, *Produção final - parte 1*, os alunos iniciam a produção de suas poesias de *Slam*, aprendendo técnicas de performance como projeção vocal e uso de gestos. A atividade



inclui a prática de performances e a escrita das poesias, com a opção de participar da Batalha de *Slam* ou contribuir para sua organização.

A sexta aula, *Organizando a Batalha de Slam: 'Bora pro frente?'*, é dedicada à preparação do evento de *Slam*, com a definição de regras, critérios de julgamento e organização logística e definição ao nome dado às batalhas. O nome personalizado da batalha adiciona um toque especial ao evento e cria um senso de identidade.

Na sétima aula, ocorre a Batalha de *Slam*, onde os alunos apresentam suas poesias em um ambiente competitivo e celebram a diversidade de vozes. A inclusão de um painel de jurados ou a avaliação pela turma promove um ambiente participativo, com uma premiação que reforça a importância da expressão artística.

A oitava aula, *Reflexão e Discussão* encerra a sequência didática com uma reflexão sobre todo o processo. A discussão pós-batalha permite aos alunos compartilhar suas experiências, aprender com a prática e explorar questões culturais, raciais e de gênero. A aula promove uma compreensão mais profunda da poesia de *Slam*, o que pode fortalecer a conscientização crítica e a expressão autêntica dos alunos.

### **Considerações finais**

Com o objetivo de confrontar as estruturas opressivas presentes na sociedade, este estudo foca no ensino de português, tanto como língua materna para estudantes brasileiros quanto como língua de acolhimento para falantes de espanhol, predominantemente no ensino médio da rede pública de Foz do Iguaçu. As atividades propostas foram planejadas para serem implementadas simultaneamente nas aulas de língua portuguesa, considerando que as turmas são cada vez mais diversas e incluem ambos os grupos linguísticos mencionados, formando assim turmas heterogêneas.

A pesquisa concentra-se em enfrentar as dinâmicas opressivas que permeiam as estruturas sociais, especialmente no contexto educacional de uma região de fronteira. Esse enfoque visa não apenas atender às necessidades linguísticas dos alunos, mas também promover uma educação crítica que favoreça sua emancipação e formação cidadã através de um encontro intercultural.

A decisão de implementar as atividades propostas nas aulas de língua portuguesa é justificada pela heterogeneidade das turmas, que englobam os dois grupos linguísticos. Essa abordagem visa otimizar o aprendizado da língua portuguesa e criar um ambiente educacional inclusivo, valorizando a diversidade linguística e cultural como um recurso enriquecedor e aliado na luta contra o racismo e o machismo.

Ao abordar o ensino de línguas de maneira interseccional, levando em conta as diferenças linguísticas e as questões de origem cultural e identidade, o objetivo é construir uma prática pedagógica mais consciente, alinhada aos princípios de equidade e justiça social, fundamentada na lógica da Coalizão Negra por Direitos no Brasil: “Enquanto houver racismo não haverá democracia”, e refletindo também sobre a igualdade de gênero. Compreender e considerar as



particularidades de cada grupo, tanto em relação à língua quanto às experiências culturais, é essencial para promover uma educação que transcenda a mera transmissão de conhecimento e ativamente contribua para a desconstrução de estruturas opressivas.

Nesse sentido, discutir o ensino de línguas a partir de uma perspectiva crítica, inclusiva e interseccional é também reafirmar seu papel estratégico na promoção do diálogo entre os povos latino-americanos e caribenhos. Reconhecer as múltiplas vozes, culturas e histórias presentes na região é essencial para consolidar um projeto de integração que valorize a diversidade e enfrente as desigualdades históricas que ainda marcam nosso continente.

A escolha pela abordagem pedagógica baseada no letramento crítico de Paulo Freire (2005) e na pedagogia crítica intercultural de Catherine Walsh (2016b) visa promover uma educação intercultural que estimule a compreensão e o respeito pela diversidade cultural e linguística. Essa abordagem também busca tratar de questões relacionadas ao machismo e ao racismo, fenômenos sociais persistentes em diversos contextos linguísticos e culturais. A proposta pedagógica visa não só o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também do letramento crítico e da formação cidadã.

Reconhecendo que os estudantes em breve estarão inseridos em diversos contextos sociais, a proposta didática pretende contribuir para a construção de uma consciência crítica e inclusiva. Esse enfoque abrange tanto os alunos brasileiros quanto os estrangeiros residentes no Brasil. A aplicação do letramento crítico de Freire e da pedagogia crítica intercultural de Walsh procura empoderar os alunos para uma participação ativa na sociedade, incentivando a reflexão sobre estruturas de poder e desigualdades. A combinação dessas abordagens teóricas proporciona um arcabouço que considera a diversidade cultural e linguística como um ativo essencial para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Nesse contexto, é possível conceber a educação antirracista e antimachista de forma interseccional, conforme proposto por Lélia Gonzalez (2020), Carla Akotirene (2019) e Angela Davis, assim como uma educação baseada na prática de liberdade, como sugerido por bell hooks (2013). Esse enfoque é integrado nas reflexões e discussões em sala de aula, especialmente através da mediação de leituras literárias que abordam questões raciais, de gênero e de classe.

Quanto à escolha da abordagem metodológica para o ensino de português, a opção pelas sequências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004) foi motivada pelo desejo de adotar uma metodologia que vai além da simples reprodução de estruturas textuais. Essa metodologia incentiva a compreensão dos propósitos comunicativos dos diferentes gêneros textuais e a análise das características linguísticas e discursivas que os definem. Para Dolz e Schneuwly (2004), os tipos de discursos representam as várias formas que um gênero discursivo pode assumir, dependendo do contexto comunicativo e dos participantes envolvidos. A abordagem sugere que os professores orientem os alunos a produzir diversos tipos de textos, explorando a variedade de gêneros discursivos presentes na sociedade, desenvolvendo a habilidade de adaptar a escrita a diferentes contextos e propósitos.



Portanto, a promoção de uma educação crítica e reflexiva, voltada para a mitigação do racismo, machismo e outras formas de violência direcionadas a grupos marginalizados, pode ser efetivamente implementada através da mediação de leituras literárias. Incorporando textos literários, que provocam e incentivam discussões sobre essas temáticas, cria-se um ambiente de sala de aula propício para abordar questões cruciais.

Como resultado deste estudo, foram desenvolvidas atividades práticas para o ensino de português em turmas heterogêneas, servindo como modelo para estimular práticas semelhantes a partir da base teórica apresentada. Essas atividades podem ser adaptadas para outras séries da educação básica e suas realidades específicas.

### **Referências**

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Selo Negro, 2022.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu.; SILVA, Bianca G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CORTEZ, Mariana; JUNQUEIRA, Renata de S. Ir e Vir: ações de leitura literária com a escola. In: **Leituras, bibliotecas e escolas: a mediação sobre outras perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 99-113.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Organização de Frank Barat e tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amelia de Oliveira. **Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro**. Revista X, Curitiba, volume 13, n. 1, p. 87-110, out. 2018.

DOLZ, Joaquin.; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARIAS, Lais de. **Mediação de leitura literária em uso: conceito e prática**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Integração latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada. Foz do Iguaçu, 2022.

FREIRE, Paulo. **Poder local, participação popular e construção da cidadania**. In: Fórum de Participação Popular nas Administrações Municipais, 1995.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 53ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização: Flavia Rios, Marcia Lima. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HIRSCHMAN, Sarah. **Gente y cuentos ¿a quién pertenece la literatura?: las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos**. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Da fala à escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PINHEIRO, Barbara Carine S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROJO, Roxane H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SÃO BERNARDO, Mirelle A; BARBOSA, Lúcia M. A. Ensino de Português como Língua de Acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **Revista de Letras**, Vitória da Conquista. v.10, n. 1, p. 475-493, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045/3417>. Acesso em: 14 abr 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: **Ediciones Abya-yala**, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016a. p. 64-75.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2016b. p. 21-70.





## **POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA, INTERCULTURAL E ANTIRRACISTA: UMA CONCEPÇÃO FREIRIANA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

**Resumo:** Este artigo apresenta uma pesquisa sobre propostas didáticas para o ensino do português como língua de acolhimento em contextos plurilíngues. A metodologia inclui revisão bibliográfica sobre letramento crítico e educação intercultural com base nas teorias de Paulo Freire, Catherine Walsh e abordagens antirracistas de Djamila Ribeiro, Silvio Almeida, Barbara Carine Pinheiro. Foram desenvolvidas propostas didáticas com textos de autores latino-americanos, abordando racismo, machismo e xenofobia, promovendo pensamento crítico e intercultural. A pesquisa foca em estudantes hispano-falantes e nativos em Foz do Iguaçu, utilizando mediação de leitura literária conforme Sarah Hirschman (2011) e sequências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004). O objetivo é enfrentar desafios contemporâneos e promover diversidade e igualdade na educação básica.

**Palavras-chave:** Pedagogia Crítica intercultural; Português como língua de acolhimento; Paulo Freire; Catherine Walsh.

## **POR UNA EDUCACIÓN CRÍTICA, INTERCULTURAL Y ANTIRRACISTA: UNA CONCEPCIÓN FREIRIANA PARA LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS COMO LENGUA DE ACOGIDA**

**Resumen:** Este artículo presenta una investigación sobre propuestas didácticas para la enseñanza del portugués como lengua de acogida en contextos plurilingües. La metodología incluye una revisión bibliográfica sobre alfabetización crítica y educación intercultural, basada en las teorías de Paulo Freire, Catherine Walsh y enfoques antirracistas de Djamila Ribeiro, Silvio Almeida, Barbara Carine Pinheiro. Se desarrollaron propuestas didácticas con textos de autores latinoamericanos, abordando el racismo, el machismo y la xenofobia, promoviendo el pensamiento crítico e intercultural. La investigación se centra en estudiantes hispanohablantes y nativos de Foz de Iguazú, utilizando la mediación de lectura literaria según Sarah Hirschman (2011) y secuencias didácticas de Dolz y Schneuwly (2004). El objetivo es afrontar los desafíos contemporáneos y promover la diversidad y la igualdad en la educación básica.

**Palabras claves:** Pedagogía crítica intercultural; Portugués como lengua de acogida; Paulo Freire; Catherine Walsh.

## **FOR A CRITICAL, INTERCULTURAL AND ANTI-RACIST EDUCATION: A FREIRIAN CONCEPT FOR TEACHING PORTUGUESE AS A WELCOME LANGUAGE**

**Abstract:** This article presents a study on didactic proposals for teaching Portuguese as a welcome language in multilingual contexts. The methodology includes a bibliographic review on critical literacy and intercultural education, based on the theories of Paulo Freire and Catherine Walsh, and anti-racist approaches by Djamila Ribeiro, Silvio Almeida, Barbara Carine Pinheiro. Didactic proposals were developed with texts by Latin American authors, addressing racism, sexism and xenophobia, promoting critical and intercultural thinking. The research focuses on Spanish-speaking and native students in Foz do Iguaçu, using literary reading mediation according to Sarah Hirschman (2011) and didactic sequences by Dolz and Schneuwly (2004). The objective is to face contemporary challenges and promote diversity and equality.

**Keywords:** Critical intercultural pedagogy; Portuguese as a welcome language; Paulo Freire; Catherine Walsh.



**RECEBIDO EM:** 12 de setembro de 2024  
**APROVADO EM:** 11 de agosto de 2025  
**PUBLICADO EM:** 22 de novembro de 2025

**SUGESTÃO DE CITAÇÃO:**

SILVA, Eliane; BATISTA ALVES, Julia. Por Uma Educação Crítica, Intercultural e Antirracista: Uma Concepção Freiriana Para o Ensino de Português Como Língua de Acolhimento. **Revista Espirales**, v. 9, e-location: e-22828869120, 2025. DOI: <https://doi.org/10.29327/2282886.9.1-20>.

**EDITORIA-CHEFE:** Tereza Spyer e João Barros II

**EDITORIA ADJUNTA:** Besna Yacovenco, Marina Magalhães Moreira e Orlando Bellei Neto

**EDITORIA EXECUTIVA:** Orlando Bellei Neto

**REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO:** Alessandra Renata de Melo Teixeira, Cibelle Burdulis da Motta e Karen García

**OBSERVAÇÃO:** O manuscrito foi originalmente submetido para o Dossiê Temático "O legado de Paulo Freire na América Latina e Caribe". No entanto, em função dos prazos editoriais, foi publicado na modalidade de fluxo contínuo, dentro do regime de publicação contínua da revista.