

**MARCUS VINÍCIUS DA SILVA**


**DISPOSITIVO COLONIAL E ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE  
ACOLHIMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE RORAIMA:  
entre discursos, saberes e poderes**

**BRASIL**

**VENEZUELA**

**LIMITE  
VENEZUELA-BRASIL**

**ARARAQUARA, SP  
2023**

**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

MARCUS VINÍCIUS DA SILVA

**DISPOSITIVO COLONIAL E ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE  
ACOLHIMENTO NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RORAIMA: entre discursos, saberes  
e poderes**



ARARAQUARA – S.P.  
2023

MARCUS VINÍCIUS DA SILVA

**DISPOSITIVO COLONIAL E ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE  
ACOLHIMENTO NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RORAIMA: entre discursos, saberes  
e poderes**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Estrutura, Organização e funcionamento discursivos e textuais.

**Orientador:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria do Rosário Valencise Gregolin.

**Co-orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nildiceia Aparecida Rocha.

ARARAQUARA – S.P.  
2023

S586d SILVA, Marcus Vinícius da.  
Dispositivo Colonial e Ensino de Português como Língua de Acolhimento na Universidade Federal de Roraima: entre discursos, saberes e poderes / Marcus Vinícius da SILVA. -- Araraquara, 2023  
269 p.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

Orientadora: Maria do Rosário de Fátima Valencise GREGOLIN  
Coorientadora: Nildiceia Aparecida ROCHA

1. Análise do Discurso. 2. Michel Foucault. 3. Estudos Decoloniais.  
4. Português como Língua de Acolhimento. 5. UFRR. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARCUS VINÍCIUS DA SILVA

**DISPOSITIVO COLONIAL E ENSINO DE PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA: entre  
discursos, saberes e poderes**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Estrutura, Organização e funcionamento discursivos e textuais.

**Orientador:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria do Rosário Valencise Gregolin.

**Co-orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nildiceia Aparecida Rocha.

Data da defesa: 11/12/2023

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria do Rosário Valencise Gregolin.  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – **UNESP/Araraquara**

---

**Membro Titular:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivânia dos Santos Neves  
Universidade Federal do Pará – **UFPA**

---

**Membro Titular:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cora Elena Gonzalo Zambrano  
Universidade Estadual de Roraima – **UERR**

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz  
Universidade Federal de Minas Gerais – **UFMG**

---

**Membro Titular:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lilian Adriane dos Santos Ribeiro  
Universidad de Sevilla – **US**

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

*A minha mãe, Ana Cristina, por ser forte e guerreira e  
não desistir de viver durante as  
minhas ausências.*

## AGRADECIMENTOS

Chegar ao final de um percurso de formação acadêmica como o doutorado é entender que as inúmeras ausências ao longo de quatro anos são necessárias, ainda que sejam bastante dolorosas. Só quem chega ao final de um curso como esse sabe o verdadeiro valor dado a palavra “doutor” que comumente é proferida na sociedade sem a devida e necessária reflexão.

Terminar um curso de doutorado é um ato de extrema coragem, resiliência, amor, força, foco e, sobretudo, de muita fé. Com toda certeza, nada disso seria possível sem o apoio, sem a voz e sem a força de inúmeras pessoas. Afinal, uma tese não se escreve sozinha, ela é fruto de uma batalha discursiva de muitos dizeres e relações de saber-poder.

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus por nunca me abandonar ao longo da escrita deste trabalho. Foram inúmeras noites mal dormidas, muitos outros dias de preocupação e de ansiedade, mas eu nunca duvidei da sua mão e da sua presença em minha vida. Obrigado, por me permitir realizar mais este sonho e nunca me deixar desistir dos meus objetivos.

A minha família que mesmo não estando comigo presencialmente em Roraima, sempre me apoiou e me incentivou a buscar voos mais altos e a seguir sempre em frente. Obrigado, Ana Cristina e Cosma Sebastião, mãe e avó, por nunca desistirem de mim. A vocês o meu amor incondicional.

A minha orientadora, Rosário Gregolin, por ter acreditado em mim desde a entrevista do processo seletivo de ingresso ao curso de Doutorado lá na cidade de Araraquara, em São Paulo. Não sei como agradecer tamanha generosidade e acolhimento durante esses anos comigo. Obrigado pelo carinho, pelo ombro amigo e por me acalmar nos momentos que eu mais me desesperei e temi. Sem você, com certeza, eu não teria chegado até a conclusão deste trabalho. Sou extremamente grato por ser seu orientando. É um privilégio e uma honra indizível.

A minha co-orientadora, Nildiceia Rocha, por acreditar em mim e ter aceitado me orientar nesse percurso desafiador de pesquisa. Obrigado por ser tão gentil, amável e cuidadosa nas orientações. Sua vasta experiência em pesquisas com Português como Língua Estrangeira (PLE) me incentiva a buscar cada dia mais ser melhor, assim como a implementar ações dentro do espaço institucional da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Aos docentes membros da banca avaliadora de tese, minha profunda admiração e reconhecimento a todos vocês. São verdadeiramente modelos de pesquisadores que eu almejo tornar-me. Obrigado, Ivânia Neves (UFPA), Cora Zambrano (UERR), Leandro Diniz (UFMG) e Lilian Ribeiro (US) pelas contribuições, pelas sugestões, pela leitura carinhosa da minha tese.

Agradeço também aos membros Nelson Viana (UFsCar), Del Carmen Daher (UFF) e Kleber Aparecido (UnB) por aceitarem compor a suplência da banca. Tenho uma extrema admiração pessoal e profissional pelo trabalho que vocês desenvolvem para a educação pública brasileira. A vocês, o meu respeito e o meu obrigado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (PPGLLP/UNESp) por me oportunizar uma formação acadêmica de extrema qualidade. Agradeço imensamente a todos os professores e funcionários pela seriedade e rigor na condução do programa. O trabalho e empenho de vocês faz toda a diferença para uma formação humana de qualidade.

Gostaria de homenagear aqui as instituições e professores anteriores que contribuíram igualmente com a minha formação humana e crítica. Agradeço imensamente aos professores do Mestrado em Letras Neolatinas (PPGLEN/ UFRJ); aos professores da Pós-Graduação em Leitura e Produção de Textos (UFF); aos professores da graduação em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal Fluminense (UFF); aos meus professores da Educação Básica do Colégio Estadual Leopoldo Fróes (CELF). A todos vocês o meu amor e tremenda admiração.

Aos amigos que fiz no Grupo de Estudos em Análise do Discurso (GEADA/UNESP). Sou extremante grato pelas conversas, pelas trocas, pelas risadas durante esse trajeto de conclusão de tese. Obrigado, Robert, Cristina, Ofélia, Patrícia, Paola e Rafael. Amo vocês! Contém sempre comigo.

Por fim, mas não menos importante, não poderia deixar de dizer muito obrigado aos meus amigos de coração. Amigos que posso contar em todos os momentos da minha vida. Obrigado, Ana Paula, Alan Ricardo, Antônio Lisboa, Fabrício Mota, Eliabe Procópio, Patricia Araujo, Cora Elena, Belmar Souza, Helder Arrais, Sherlliton Sander, Giovanni Calerri, Welber Souza, Sandro Araújo, Herman França, Fabrício Tanajura, Hellen Souza, Eduardo Henrique, André Kaiper e Fabrícia Carvalho. Amo todos vocês!



*“As palavras que digo escondem  
outras” (Lispector, 1999, p.15).*

## RESUMO

Esta pesquisa de doutorado tem como objetivo geral de compreender as relações de saber-poder que estão na base das estratégias discursivas para o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) implementadas pela Universidade Federal de Roraima, espaço em que se materializam normatividades hegemônicas do dispositivo colonial. Assim, os objetivos específicos desta tese possuem duas naturezas constitutivas. A primeira natureza atravessa questões teórico-metodológicas: (i) investigar a concepção PLAc nos documentos institucionais de ensino/aprendizagem e nos documentos de políticas linguísticas da UFRR; e (ii) contribuir com o diálogo entre as perspectivas teóricas da Análise do Discurso com Michel Foucault e dos Estudos Decoloniais. A segunda está imbricada em questões de ordem teórico-analítica: (iii) cartografar discursivamente as ações referentes à migração e ao ensino de português como língua de acolhimento na UFRR e; (iv) problematizar a emergência e a necessidade da implementação da subárea de PLAc na região fronteira e amazônica de Roraima. O referencial teórico-metodológico parte de reflexões da Análise do Discurso, com contribuições de Michel Foucault, em diálogo com os Estudos Decoloniais e outros campos do saber, com a finalidade de compreender os sentidos que circulam sociohistoricamente sobre a prática do professor de PLAc nesse espaço fronteiro. Para tanto, nossos questionamentos de pesquisa são: (i) Quais saberes e poderes produzem e interferem na construção desse espaço de enunciação fronteiro? (ii) Quais dizeres comparecem na concepção de ensino de português como língua de acolhimento nesse espaço institucional? Para responder a esses questionamentos, assumimos, neste trabalho, uma atitude arqueogenealógica, tal como postulada por Foucault (2006), entendendo que o discurso está submetido a uma certa ordem discursiva, pois existe um domínio do que é dito e de como é dito, sendo subordinado aos processos históricos do discurso. O nosso gesto de análise divide-se em dois momentos. O primeiro é a análise dos documentos institucionais que tangem a organização didático-administrativa da UFRR, as práticas formativas das licenciaturas em Letras, bem como os documentos que dão diretrizes sobre a implementação de ações para o ensino de línguas na instituição. Já o segundo movimento analítico consiste no levantamento de ações voltadas para o PLAc no espaço institucional (ensino, pesquisa e extensão), entre o período de 2016 a 2020, para que possamos compreender o movimento de contradições constitutivas do discurso e as relações de poder envolvidas entre os documentos institucionais e sua efetiva implementação na universidade, uma vez que o discurso se constitui em um lugar de tensões/conflitos concordâncias/silenciamentos. Após as análises, constatamos a existência de um movimento discursivo pendular, que ora tende para inclusão e ora para a exclusão de ações de acolhimento para migrantes em situação de vulnerabilidade social e econômica na universidade.

**Palavras-chave:** Dispositivo Colonial; Ensino de Português como Língua de Acolhimento; Universidade Federal de Roraima; Estudos Discursivos Foucaultianos.

## ABSTRACT

This research aims to understand the knowledge-power relations that are in the base of discursive strategies to Portuguese as Host Language (PHL) teaching implemented by Universidade Federal de Roraima, space where hegemonic normativity of the colonial device takes place. Therefore, the specific objectives of this thesis own two constitutive natures. The first nature crosses over theoretical methodological issues: (i) investigate the PHL conception in institutionalized documents of teaching/learning and in documents of linguistics policies of UFRR and; (ii) contribute to the dialogue between theoretical perspectives of discourse analysis with Michel Foucault and “Decoloniais” studies. The second is related to theoretical-analytical order: (iii) map discursively actions related to migration and Portuguese teaching as host language in UFRR and; (iv) problematizing the emergency and necessity to implement the PHL sub-area in the border and Amazon region of Roraima. The theoretical-methodological reference starts from Discourse Analysis reflections, with contributions of Michel Foucault, dialoguing with Decoloniais Studies and other areas of knowledge, in order to understand the senses which social historically disseminate about the praxis of PHL teacher in this boarding space. Therefore, our questionings are: (i) What do knowledge and powers produce and interfere in the construction of this enunciation boarding space? (ii) Which sayings do appear in Portuguese as host language teaching in this institutional space? In order to answer this questions, we assumed in this research, an archeological and genealogical attitude, as postulated by Foucault (2006), understanding that the discourse is submitted to a certain discursive order, as long as there is a domain of what is said and how is said, being subordinated historical processes of discourse. Our analysis is divided in two moments. The first one is the analysis of institutional documents which concern the educational manage of UFRR, the formative practices of Letras degree, as well as documents that guide the implementation of actions to the language teaching in the institution. While the second analytical movement consists of collecting actions related to PHL in the institutional space (teaching, research and extension), in the period of 2016 to 2020, for the purpose of understanding the movement of constitutive contradictions of the discourse and the power relations involved in the institutional documents and its effective implementation in the university, since the discourse is constituted in a place of tensions/conflicts, agreements/silencing. After the analyses, we found the existence of an oscillating discursive movement, which sometimes tends towards inclusion and sometimes towards exclusion of welcoming actions for migrants in situations of social and economic vulnerability at the university.

**Keywords:** Colonial Device; Portuguese as Host Language teaching; Universidade Federal de Roraima; Foucaultian Discursive Studies.

## RESUMEN

Esta investigación doctoral tiene el objetivo general de comprender las relaciones de saber-poder que subyacen a las estrategias discursivas para la enseñanza de portugués como lengua de acogida (PLAc) implementadas por la Universidad Federal de Roraima, espacio en el que se materializan normas hegemónicas del dispositivo colonial. Así, los objetivos específicos de esta tesis tienen dos naturalezas constitutivas. La primera naturaleza involucra cuestiones teórico-metodológicas: (i) investigar la concepción PLAc en los documentos institucionales de enseñanza/aprendizaje y en los documentos de política lingüística de la UFRR y; (ii) contribuir al diálogo entre las perspectivas teóricas del Análisis del Discurso con Michel Foucault y los Estudios Decoloniales. El segundo se entrelaza con cuestiones teórico-analíticas: (iii) cartografiar discursivamente las acciones de migración e de enseñanza del portugués como lengua de acogida en la UFRR y; (iv) problematizar la emergencia y la necesidad de implementación de la subárea de PLAc en la región fronteriza y amazónica de Roraima. El referencial teórico-metodológico se basa en reflexiones sobre el Análisis del Discurso, con aportes de Michel Foucault, en diálogo con los Estudios Decoloniales y otros campos del conocimiento, con el propósito de comprender los significados que circulan sociohistóricamente sobre la práctica de los profesores de PLAc en este espacio fronterizo. Por lo tanto, nuestras preguntas de investigación son: (i) ¿Qué saberes y poderes producen e interfieren en la construcción de este espacio fronterizo de enunciación? (ii) ¿Qué discursos aparecen en la concepción de la enseñanza del portugués como lengua de acogida en este espacio institucional? Para responder a estas preguntas, en este trabajo asumimos una actitud arqueogenealógica, tal como postula Foucault (2006), entendiendo que el discurso está sujeto a un determinado orden discursivo, pues existe un dominio de lo que se dice y del cómo se dice, estando subordinado a los procesos históricos del discurso. Nuestro gesto de análisis se divide en dos momentos. El primero es el análisis de documentos institucionales relacionados con la organización didáctico-administrativa de la UFRR, las prácticas de formación de profesores en cursos de Letras, así como documentos que orientan sobre la implementación de acciones para la enseñanza de lenguas en la institución. El segundo movimiento analítico consiste en relevar acciones dirigidas al PLAc en el espacio institucional (enseñanza, investigación y extensión), entre el período de 2016 y 2020, de modo que podamos comprender el movimiento de las contradicciones constitutivas del discurso y las relaciones de poder involucradas entre Los documentos de la institución y su implementación efectiva en la universidad, ya que el discurso constituye un lugar de tensiones/conflictos acuerdos/silenciamientos. Por fin, se puede constatar que hay un movimiento discursivo pendular, que tiende una hora inclusión y otra para exclusión de acciones de acogimiento para migrantes en situación de vulnerabilidad social y económica en la universidad.

**Palabras clave:** Dispositivo colonial; Enseñanza del portugués como Lengua de Acogida; Universidad Federal de Roraima; Estudios Discursivos Foucaultianos.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura I</b> – Migração voluntária de venezuelanos para o Brasil (2014-2017) .....	25
<b>Figura II</b> – Solicitações de refúgio em geral e de venezuelanos no Brasil (2014-2017) .....	26
<b>Figura III</b> – Arquivo de uma política institucional (2016-2020) .....	34
<b>Figura IV</b> – Fronteiras internacionais do estado de Roraima.....	47
<b>Figura V</b> – Localização de Roraima em relação aos outros estados brasileiros.....	58
<b>Figura VI</b> - Divisão espacial do território roraimense.....	64
<b>Figura VII</b> - Solicitações de Reconhecimento da Condição de Refugiado por Estado em 2018.....	72
<b>Figura VIII</b> – Solicitações de Reconhecimento da Condição de Refugiado recebidas de venezuelanos (2011 – 2018) .....	73
<b>Figura IX</b> - Estrutura conceitual da definição de principais fatores para a integração.....	137
<b>Figura X</b> – Fotograma dos principais grupos de pesquisa que compõem os Estudos Discursivos Foucaultianos atualmente no Brasil.....	87
<b>Figura XI</b> – Universidade Federal de Roraima (UFRR) em 1990, campus Paricarana.....	161
<b>Figura XII</b> - Ampliação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2023.....	166
<b>Figura XIII</b> – Política de memória discursiva do PDI (2016-2020) da UFRR.....	186
<b>Figura XIV</b> - Instituto de Formação Superior Indígena (INSIKIRAN- Áreas de convivência) .....	215

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico I</b> - Distribuição dos Projetos de Pesquisa sobre Migração, Ensino de Português e temáticas relacionadas ao contexto migratório de crise cadastrados na UFRR por ano (2016-2020) .....	238
<b>Gráfico II</b> – Distribuição dos Projetos de Extensão destinadas ao acolhimento de migrantes venezuelanos em situação de vulnerabilidade social e econômica, em diferentes áreas do saber, cadastrados na UFRR por ano (2016-2020) .....	243

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro I</b> – Número de municípios em zona de fronteira no território brasileiro.....	45
<b>Quadro II</b> – Dados populacionais por municípios de Roraima.....	60
<b>Quadro III</b> – Evolução do contingente populacional em Roraima.....	62
<b>Quadro IV</b> – Línguas indígenas faladas no território de Roraima.....	63
<b>Quadro V</b> – Distribuição espacial de Roraima.....	64
<b>Quadro VI</b> – Acontecimentos discursivos da historicidade do PLE/PLA no Brasil.....	127
<b>Quadro VII</b> – Principais empecilhos enfrentados pela população migrante/refugiada quando ingressam no Brasil.....	133
<b>Quadro VIII</b> – Linha do Tempo de Orçamento da UFRR.....	163
<b>Quadro IX</b> – Capítulos e seções de análise do PDI da UFRR (2016-2020) .....	173
<b>Quadro X</b> – Cursos de Licenciatura em Letras na Universidade Federal de Roraima (UFRR).....	192
<b>Quadro XI</b> – Disciplinas que tocam em aspectos de diversidade linguístico/cultural em Roraima (PPCs dos cursos de Letras UFRR 2017-2018) .....	199
<b>Quadro XII</b> – Equipe responsável pela execução do projeto de criação do Insikiran.....	213
<b>Quadro XIII</b> – Cursos de nível superior oferecidos pelo Instituto Insikiran.....	218
<b>Quadro XIV</b> – Principais acontecimentos discursivos destinados ao acolhimento de migrantes na UFRR.....	226
<b>Quadro XV</b> – Ações de ensino implementadas pela UFRR (2016-2020), com foco em ensino de português para estrangeiros e migrantes.....	233
<b>Quadro XVI</b> – Ações de pesquisa implementadas pela UFRR (2016-2020), com foco em migração venezuelana e ensino de português para migrantes.....	236

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)  
Análise do Discurso (AD)  
Cátedra Sérgio Viera de Melo (CSVM)  
Centro de Referência ao Imigrante (CRI)  
Círculo de Discussões em Análise do Discurso (CIDADE)  
Círculo Goiano de Análise do Discurso (TRAMA)  
Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH)  
Comitê Nacional para Refugiados (CONARE)  
Formação Discursiva (FD)  
Grupo de Análise do Discurso de Araraquara (GEADA)  
Grupo de Estudos do Discurso (GEDUERN)  
Grupo de Estudos Foucaultianos, Universidade Estadual de Maringá (GEF)  
Grupo de Estudos Mediações, Discurso e Sociedades Amazônicas (GEDAI)  
Grupo de Pesquisas em Espacialidades Artísticas (GEPEA)  
Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos (LEDIF)  
Laboratório de Estudos do Audiovisual e do Discurso (AUDISCURSO)  
Laboratório de Estudos do Discurso e do Corpo (LABEDISCO)  
Laboratório de Estudos do Discurso (LABOR)  
Laboratório de Estudos Interdisciplinares das Representações do Leitor Brasileiro (LIRE)  
Língua de Acolhimento (LAc)  
Língua Venezuelana de Sinais (LSV)  
Linguística Aplicada (LA)  
Organização Internacional para Migrações (IOM)  
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  
Portugal, Brasil e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)  
Português como Língua Adicional (PLA)  
Português como Língua de Acolhimento (PLAc)  
Português como Língua Estrangeira (PLE)  
Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras (PPCs)  
Sequência Discursiva (SD)  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESp/ Araraquara)



# SUMÁRIO

---

<b>1- INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
1.1 – A história da migração no mundo .....	20
1.2 – Os fluxos migratórios contemporâneos para o Brasil .....	22
1.3 – Os dizeres do sujeito sobre si e sobre o interesse na pesquisa .....	27
1.4 – A apresentação dos objetivos, dos problemas de pesquisa, da metodologia e dos capítulos.....	31
<b>CAPÍTULO II - POR UMA CARTOGRAFIA DE RORAIMA: ENTRE LÍNGUAS, CULTURAS E FRONTEIRAS</b> .....	<b>37</b>
2.1– A fronteira: espaço político e linguístico de disputas de poder .....	38
2.2- O Brasil do extremo norte: do ex-território federal ao Estado.....	50
2.3- A construção de uma cartografia de Roraima: os sujeitos, as línguas, as culturas e as cosmologias amazônicas .....	55
2.4 – Os movimentos migratórios transnacionais em Roraima e as condições históricas de emergência do ensino de português como língua de acolhimento .....	70
<b>CAPÍTULO III- ENTRE OS ESTUDOS DISCURSIVOS FOUCAULTIANOS E O GOVERNO DA LÍNGUA: UM PERCURSO TEÓRICO</b> .....	<b>75</b>
3.1– A constituição de uma teoria do discurso e suas vertentes teóricas .....	75
3.2– Michael Foucault: contribuições para a Análise do Discurso .....	79
3.3 – O método arqueogenealógico: um caminho teórico-metodológico.....	89
3.4 – A noção de enunciado, formação discursiva, discurso e poder .....	99
3.5 – Da Governamentalidade ao Governo da língua.....	104
3.6 – Os dispositivos de poder e as linhas de força .....	110
3.6.1 – O dispositivo colonial.....	114
3.6.2 – O dispositivo midiático.....	118
<b>CAPÍTULO IV - O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E OS ESTUDOS DECOLONIAIS</b> .....	<b>121</b>
4.1– O arquivo do português como língua estrangeira/adicional no Brasil: passado, presente, futuro .....	122
4.2 – O português como língua de acolhimento: entre a transposição terminológica de Portugal e a (re)significação no Brasil .....	131
4.3 – O português como língua de acolhimento uma nova dimensão social no cenário brasileiro: direito ou obrigação? .....	136
4.4 – Colonialismo, colonialidade e estudos decoloniais: uma proposta teórica .....	143
4.5 – Por uma pedagogia decolonial no ensino de português como língua de acolhimento na fronteira.....	148

**CAPÍTULO V- RELAÇÕES DE SABER-PODER EM DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS: POR UMA ANÁLISE ARQUEGENEALÓGICA DO DISCURSO ..... 153**

5.1. – As condições históricas de emergência das universidades públicas brasileiras: memórias e tensões .....	154
5.1.1 A Universidade Federal de Roraima: espaço de saber e poder na produção do discurso científico roraimense .....	160
5.2. – Os documentos institucionais que orientam as práticas pedagógicas .....	168
5.2.1. – O Plano de Desenvolvimento Institucional: das condições histórica de emergência à análise discursiva .....	169
5.2.2 – Os Projetos Políticos dos Cursos de Letras .....	187
5.2.3 – O Documento de Políticas Linguísticas .....	205

**CAPÍTULO VI - ENTRE A MEMÓRIA INSTITUCIONAL E A EFETIVAÇÃO DAS AÇÕES DO GOVERNO DA LÍNGUA ..... 209**

6.1 A memória e o arquivo de uma política institucional para ensino e valorização de línguas indígenas na Universidade Federal de Roraima.....	210
6.2 – A memória institucional das ações de português como língua de acolhimento implementadas pela Universidade Federal de Roraima .....	219
6.3 – A indissociabilidade de ações de Pesquisa, Ensino e Extensão no espaço de produção de saber-poder universitário .....	227
6.3.1 – Os projetos de Ensino da UFRR.....	232
6.3.2 – Os projetos de Pesquisa da UFRR.....	236
6.3.3 – Os projetos de Extensão da UFRR .....	240

**7-CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 246**

**REFERÊNCIAS ..... 253**

## 1 -INTRODUÇÃO

---

*O que é a atualidade? Qual é o campo atual das nossas experiências? [...]. Não se trata, nesse caso, de uma analítica da verdade. Tratar-se-ia do que poderíamos chamar de uma ontologia do presente, uma ontologia da atualidade, uma ontologia da modernidade, uma ontologia de nós mesmos (FOUCAULT, 2010, p. 21).*

*Hoje, toma conta de diversos países um discurso político que condena qualquer forma de migração, e que, inclusive, deseja revisar alguns pontos do Estatuto dos Refugiados, como ficou claro no discurso de posse, proferido em 1998, da presidência rotativa da União Europeia, cujo representante pertencia a Áustria, que afirmou de forma contundente, a necessidade de se alterarem as normas que concedem o refúgio, alegando que ele vem sendo utilizado por pessoas que não se encaixam na sua descrição legal (BUSCH, 1999). Além desse exemplo, mais recentemente há o caso da Itália e França que resolveram restringir a entrada de imigrantes de vários países africanos devido aos acontecimentos da chamada Primavera Árabe. Tal iniciativa recebeu a reprimenda do Conselho Europeu, mas nem por isso, esse discurso de restrição aos imigrantes, inclusive aos refugiados, foi abandonado por esse e por outros países (JAROCHINSKI SILVA, 2011, p. 210).*

Pensar em uma proposta de historicidade que constitui a humanidade hoje, uma ontologia do presente, é pensar intrinsecamente nos processos de deslocamentos dos sujeitos no mundo, pois a própria história do mundo é atravessada pela história dos movimentos de dispersão de pessoas em diferentes tempos e espaços (BATISTA, 2009).

A ocupação do ser humano no globo terrestre é datada de pelos menos vinte mil anos, quando se iniciam os primeiros movimentos migratórios em massa que constituíram as diferentes nacionalidades e povos existentes hoje no mundo. Desde sempre o impulso pelo ato de migrar deu-se, principalmente por fatores de distintas naturezas como, por exemplo, questões de ordem climática, invasões, migrações forçadas, assim como problemáticas que perpassam a ordem política e econômica<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Esses dois últimos fatores (político e econômico) são fatores mais modernos que impulsionam os fluxos migratórios e que se relacionam diretamente com problemáticas do liberalismo econômico adotadas principalmente no início do século XX (BATISTA, 2009).

Inicialmente e de forma introdutória, apresentaremos para os leitores nesta introdução as condições históricas de emergência que nos motivaram a pesquisar sobre a temática de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no extremo norte do Brasil atualmente. Justamente, porque esse campo do saber científico é pensado e problematizado a partir da necessidade de uma aprendizagem diferenciada e específica de português para o público de migrantes<sup>2</sup> que chegam ao Brasil em busca de melhores condições e de novas oportunidades de vida.

Sendo assim, nas próximas seções introdutórias, nos ocuparemos de trazer à tona discussões que são basilares para nossa tese e que decorrem da história dos processos migratórios no mundo, bem como dos recentes fluxos de deslocamentos contemporâneos que têm surgido no espaço brasileiro, especialmente no estado de Roraima, que tem se tornado uma das principais portas de entrada dos processos migratórios do século XXI.

Esse movimento de recuperação das condições históricas de emergência dos processos de dispersão dos sujeitos em nível mundial e local nos possibilita compreender e problematizar de forma mais verticalizada a ontologia do presente que se materializa em torno dos deslocamentos populacionais modernos no contexto global e local<sup>3</sup>, assim como discursos relacionados à utilização da língua portuguesa como uma das estratégias discursivas que reproduzem relações de saber-poder dos Estados-Nacionais para o público oriundo de crise.

### **1.1 A história da migração no mundo<sup>4</sup>**

Desde o descobrimento de que os primeiros habitantes do globo habitavam o continente africano, é sabido que o ser humano sempre buscou migrar em decorrência de diferentes aspectos, principalmente relacionados à ordem climática, os quais impulsionaram o deslocamento populacional para distintos lugares do mundo em busca

---

<sup>2</sup> Nesta tese, optamos pelo termo “migrante”, por entender que o centro de sentido da discussão está no sujeito que se desloca e não nos países de origem e destino, para os quais ele seria emigrante ou imigrante (ZAMBRANO, 2021).

<sup>3</sup> Centralizamos nossas discussões, nesta tese, na migração de crise de cidadãos venezuelanos no contexto local roraimense, embora reconheçamos que existem outros públicos em migração para o estado, tais como: guianenses, haitianos, cubanos, entre outros.

<sup>4</sup> Nosso objetivo com esta seção não é esgotar as discussões a respeito dos processos migratórios no mundo e caracterizá-los nas suas especificidades com o passar do tempo, mas sim evidenciar que os fluxos de deslocamentos de sujeitos pelo globo terrestre envolvem questões que perpassam complexas relações de saber-poder e que estão imbricadas na própria história de constituição da humanidade.

de sobrevivência. Ao longo da história humana, esses movimentos de deslocamento são frequentes e são responsáveis pela grande diversidade étnica e cultural existente no mundo (CAMPOS; RODRIGUES, 2011).

Na Antiguidade Clássica (séc. VII- VIII a. c.), por exemplo, a formação da Mesopotâmia deu-se a partir de variados fatores, especialmente pelos processos de migração e de povoamento de distintos povos, tais como: sumérios, assírios, babilônicos e arcádicos, entre outros. Por sua vez, a civilização grega também é formada a partir de movimentos de deslocamentos populacionais variados, como dos povos Jônios, Eólios, Aqueus e Dóricos, que contribuíram significativamente com a construção social, cultural e identitária da população grega.

De acordo com Papademetrio (2008, p.16), a história das grandes civilizações no mundo é a própria história dos processos migratórios na Terra, visto que:

[...] a história está repleta de “eras das migrações” – do estabelecimento das colônias gregas e das conquistas romanas, passando pelos impérios bizantino, árabe e otomano e pelos diversos impérios asiáticos, até às colonizações europeias e às migrações em grande escala do século XIX e de inícios e finais do século XX.

Os processos migratórios se dão com mais intensidade com o fim da Idade Média, período que corresponde ao final do século XV, pois existem significativos fluxos de deslocamento de sujeitos que merecem destaque devido ao expressivo contingente populacional (CASTLE, 2005). A exemplo, temos: (i) o descobrimento das colônias na América, no início do século XVI, decorrente das ações de expansão marítima e (ii) o fluxo migratório em direção à América do Norte, no século XIX, por causa da necessidade de mão de obra especializada para o desenvolvimento de atividades laborais.

De forma mais evidente, a mudança no perfil dos fluxos migratórios pelo globo terrestre deu-se a partir do século XX, pois os deslocamentos não se deram mais exclusivamente por motivos resultantes de desastres ambientais, perseguições políticas, étnicas ou culturais, mas principalmente em decorrência de guerras e de razões de cunho socioeconômicas do funcionamento dos Estados Modernos. Nas palavras de Papademetrio (2008, p.16):

As migrações afetam atualmente as vidas de um maior número de pessoas e assumem-se como uma questão mais importante nas esferas política e econômica de um maior número de estados do que em qualquer outra fase da era moderna. Num mundo em que o número acumulado de migrantes à escala global está atualmente estimado pelas Nações Unidas (ONU) em mais de 200 milhões de pessoas, quase nenhum país do mundo se encontra à margem das migrações internacionais ou é imune aos seus efeitos.

É notável, dessa forma, uma mudança significativa nesse perfil de dispersão de sujeitos no século XX, de modo que as migrações assumiram um caráter mais global, estabelecendo-se de forma mais rápida e mais complexa com o passar do tempo. Muitos desses sujeitos têm deixado seus países de origem visando à obtenção de melhores postos de trabalho, assim como melhores perspectivas de vida, como é o caso dos processos de migração para os Estados Unidos da América (EUA) e para a União Europeia (UE).

No entanto, São Bernardo (2016) nos esclarece que outros países da América nas últimas décadas também têm sido escolhidos pelos sujeitos em deslocamento, em especial países da região sul da América, como o Brasil, que vem recebendo um expressivo número de migrantes nos séculos XX e XXI, como veremos na próxima seção introdutória.

## **1.2 Os fluxos migratórios contemporâneos para o Brasil <sup>5</sup>**

Nesta seção, de forma inicial, objetivamos resgatar a historicidade dos fluxos migratórios contemporâneos que se instauram no território brasileiro, com especial atenção para o deslocamento de crise de sujeitos venezuelanos<sup>6</sup>. O Brasil é constituído a partir de distintas nacionalidades e esses fluxos de entrada e saída de sujeitos internacionais variam de acordo com o tempo, com fatores políticos, sociais e, principalmente econômicos de desenvolvimento do país.

---

<sup>5</sup> Nesta seção, não temos como finalidade discutir com profundidade e de forma detalhada sobre os fluxos migratórios contemporâneos brasileiros ao longo do tempo, haja vista que são diversos, intensos, complexos e com diferentes características, mas sim compreender que o Brasil é constituído por distintos processos migratórios internacionais que contribuíram para a construção e para o desenvolvimento do país.

<sup>6</sup> Essa delimitação tem como justificativa a localização geopolítica do estado de Roraima que faz fronteira com a Venezuela e tem recebido todos os dias um número significativo de migrantes e refugiados, assim como ser o público-alvo desta investigação de doutorado.

O primeiro grande fluxo de sujeitos oriundos de outros países é datado do início do século XVI, contexto de colonização portuguesa que tinha como objetivo principal a apropriação militar e econômica da recém nova terra “descoberta”. Posteriormente, o segundo fluxo de dispersão ao Brasil se dá pelo tráfico de sujeitos sequestrados do continente africano para trabalhar em regime de escravidão na implementação da grande lavoura de exportação (PATARRA; FERNANDES, 2011).

No século XIX, o fluxo de deslocamento de sujeitos no território brasileiro começa a se diversificar bruscamente com a entrada de outros estrangeiros não portugueses e africanos, em busca do estabelecimento mais fortificado da agricultura e com objetivo claro de substituir a mão de obra escrava, após a abolição da escravatura, em 1888. Assim, é um século que atrai estrangeiros para ocupação agrícola por meio da instauração da policultura, atraindo, sobretudo, as populações alemãs e italianas, alocadas, principalmente na região sul brasileira.

No século XX, há uma inversão dos processos migratórios, pois há um crescente número de brasileiros migrando para residir em outros países, tais como: EUA, Japão, alguns países da Europa, entre outros. Esse deslocamento tem como justificativa a busca de melhores condições de vida e de estabilidade econômica. O Brasil, nesse momento, se configura como um dos principais países “expulsores” do mundo pelo expressivo número de brasileiros que deixaram o país<sup>7</sup> (MARTES; FAZITO, 2009).

É notável, portanto, que as dinâmicas migratórias de saída e entrada no Brasil são definidas e configuradas a partir de condições econômicas que o país apresenta naquele determinado período de tempo, tornado o país mais atrativo ou menos para fluxos de deslocamentos internacionais. Na maioria dos casos, os deslocamentos se dão, principalmente porque os sujeitos enfrentam dificuldades nos seus países de origem, como econômicas, políticas ou, até mesmo, de âmbito religioso. A exemplo, estima-se que entre 1870 a 1950 mais de 4,5 milhões de migrantes chegaram ao Brasil<sup>8</sup> (ASSAD, 2012).

---

<sup>7</sup> Esses fluxos de saída de brasileiros para exterior têm como foco a entrada principalmente nos EUA, sendo o principal receptor naquele momento de cidadãos brasileiros, chegando ao número de 1 milhão e 400 mil de brasileiros residindo legal e ilegalmente em terras estadunidenses (MARTES; FAZITO, 2009).

<sup>8</sup> Há algumas variações de dados de entrada de migrantes por ano, pois depende do contexto sociopolítico nacional e internacional, como por exemplo, com a Lei Áurea em 1888, entraram no Brasil 215 mil estrangeiros; já em 1943, em plena II Guerra Mundial, esses foram pouco mais de 1.300 (ASSAD, 2012).

No cenário contemporâneo do século XXI, o Brasil tem acompanhado as tendências migratórias apresentadas pelos países da América do Sul nas últimas duas décadas. No entanto, os fluxos migratórios para o Brasil nesse século têm como características principais os deslocamentos intrablocos econômicos, ou seja, entre os países pertencentes ao bloco econômico do Mercado Comum do Sul<sup>9</sup> (MERCOSUL), além de fluxos extrablocos econômicos.

Para Assad (2012), um dos fatores para esse *boom* de entrada no país no século XXI se deu principalmente pela estabilização econômica do Brasil frente ao mercado econômico internacional, sendo capaz de oferecer para os migrantes melhores oportunidades de trabalho e condições de vida. Sendo assim, destacam-se, neste período, alguns principais fluxos migratórios, tais como: os bolivianos, os peruanos, os angolanos, os haitianos, as migrações de outros países africanos e, recentemente, os venezuelanos.

Historicamente, o processo de deslocamento de sujeitos venezuelanos sempre teve uma baixa representatividade estatística no território brasileiro, haja vista que o país era caracterizado internacionalmente como próspero economicamente, sendo um país de grande recepção de migrantes de diferentes nacionalidades, basicamente em virtude de fatores econômicos e pelo extrativismo natural de minério, petróleo, entre outros recursos, o que impulsionava a entrada de variados migrantes internacionais.

Apesar da posição geográfica favorável para o processo deslocamento, o Brasil nunca havia registrado, até 2009, um número significativo de cidadãos venezuelanos no estado de Roraima<sup>10</sup>, haja vista a baixa densidade demográfica do sul da Venezuela, com reservas naturais e indígenas, dificultando assim o deslocamento de sujeitos em direção ao Brasil. Nas palavras de Rodrigues e Vasconcelos (2010), o fluxo migratório entre o Brasil e a Venezuela se estabeleceu com ênfase no deslocamento de brasileiros para o país vizinho.

---

<sup>9</sup> O MERCOSUL é um bloco econômico sul-americano criado em 1991, com a finalidade de integração regional e foi formado inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e, posteriormente, são incorporados ao bloco os países da Venezuela e da Bolívia. O objetivo principal é propiciar um espaço comum que gerasse oportunidades comerciais e de investimentos mediante a integração competitiva das economias nacionais ao mercado internacional. Informação disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>. Acesso: 09 de nov. 2022.

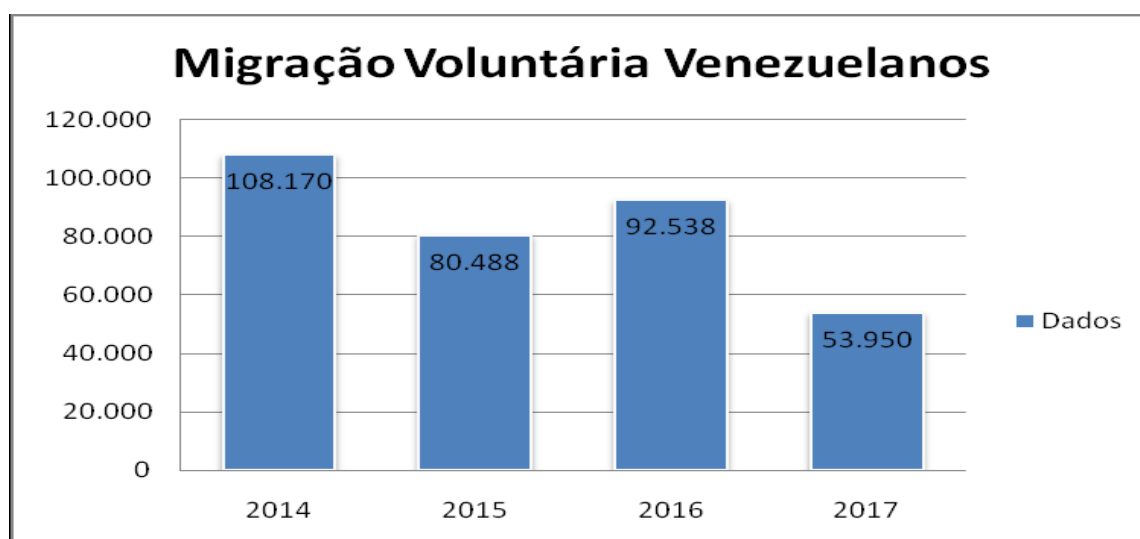
<sup>10</sup> A não ser com os municípios fronteiriços de Pacaraima (Brasil) e Santa Elena (Venezuela) que sempre apresentaram um fluxo migratório de forma espontânea, especialmente por causa de fatores de ordem econômica, turística, comercial e laboral.



Entretanto, desde 2009, com a crise política, econômica, social e humanitária que se materializou na Venezuela, esse fluxo migratório tem se invertido drasticamente. Se antes os brasileiros caracterizavam-se como maior presença no país vizinho, hoje a situação é invertida. No ano de 2014, há um agravamento da crise, tendo em vista a ausência de abastecimento de insumos básicos para sobrevivência, tais como alimentos, remédios, produtos de higiene, entre outros, gerando, então, um intenso e complexo fluxo migratório de sujeitos que buscam sair do país.

Em um primeiro momento, o processo de migração de sujeitos venezuelanos se deu de forma voluntária<sup>11</sup> no Brasil, entretanto, a partir de 2014, os processos se configuraram de forma mais evidente oriundos de uma migração de crise<sup>12</sup>, conforme podemos perceber nas figuras I e II:

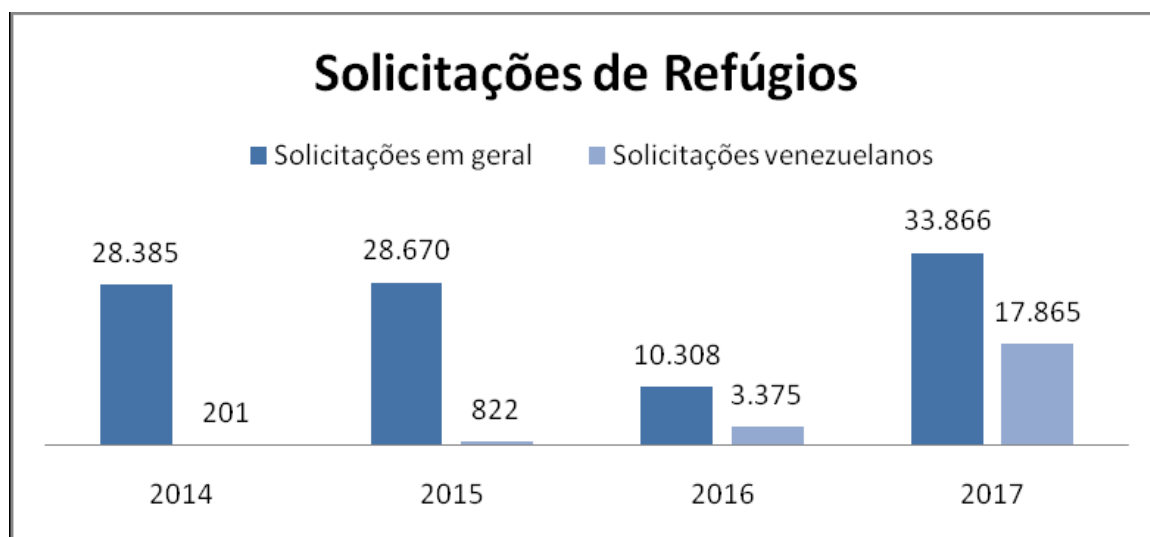
**Figura I** – Migração voluntária de venezuelanos para o Brasil (2014-2017)



**Fonte:** Elaboração de Abrahão (2019), a partir dos dados da Polícia Federal.

<sup>11</sup> A migração voluntária é aquela em que a decisão de migrar é espontânea, isto é, sem influência de fatores externos compelidores ao deslocamento, como perseguição política, discriminação, etc. (ABRAHÃO, 2019).

<sup>12</sup> A migração de crise pode ser definida como processos migratórios que têm como base o temor de perseguição em virtude de sua raça, religião, nacionalidade, opinião política ou pertencimento a certo grupo social, que esteja fora de seu território de origem que necessite de proteção internacional.

**Figura II** – Solicitações de refúgio em geral e de venezuelanos no Brasil (2014-2017)

**Fonte:** Elaboração de Abrahão (2019), a partir dos dados da Polícia Federal.

A partir das figuras I e II é evidente que, em 2014, com a intensificação da crise instaurada na Venezuela, temos um deslocamento populacional de ordem mais voluntária, ou seja, por decisões individuais, por vontade própria. Entretanto, nos anos subsequentes esse tipo de migração dá espaço para um processo mais abrupto e complexo, o deslocamento de sujeitos oriundos de uma migração de crise, na qual os cidadãos são obrigados a deixar o seu país de origem por causa de questões de ordem mais política e econômica.

Assim, na última década o Brasil tem recebido um aumento considerável no número de pedidos de refúgio e na solicitação de vistos humanitários, especialmente de cidadãos de origem venezuelana que entram pela fronteira terrestre do estado de Roraima<sup>13</sup>.

Com base na intensificação desses fluxos, esta tese tem como interesse discutir e problematizar as condições históricas de emergência do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), em Roraima, especificamente no ambiente institucional da Universidade Federal de Roraima (UFRR), haja vista a população de migração de crise:

<sup>13</sup> No capítulo I “*Por uma cartografia de Roraima: entre línguas, culturas e fronteiras*” exploraremos e discutiremos, de forma mais detalhada, a localização geopolítica de Roraima, bem como suas características históricas, política, sociais, linguísticas e culturais que se imbricam na constituição desse espaço de enunciação fronteiriço.

[...] enfrenta problemas de diversas ordens e a barreira linguística é recorrentemente referida como um dos impedimentos para a integração, além de ser um fator que promove mal-entendidos e alimenta o preconceito entre quem chega e quem acolhe (SÃO BERNARDO, 2016, p. 17).

Sendo assim, a relevância científica e social do desenvolvimento dessa pesquisa de doutorado está intrinsicamente imbricada em três fatores; (i) a escassez de investigações sobre o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) que envolvem o contexto de regiões fronteiriças e de migração de crise; (ii) a ausência de pesquisas de cunho discursivo e; (iii) carência de pesquisas sobre essa temática no extremo norte do Brasil.

### **1.3 Os dizeres do sujeito sobre si e sobre o interesse na pesquisa**

Falar de processos de deslocamentos de sujeitos em busca de melhores condições de vida e de trabalho, é também, em certa medida, falar de mim, como pesquisador carioca da área de estudos da linguagem que vive no contexto do extremo norte do país. Nesse sentido, parto do princípio de que, para compreender os sentidos das práticas de linguagem em determinadas instâncias socioculturais, é preciso refletir sobre minhas próprias práticas e como elas se inserem e motivam a buscar respostas em um contexto de investigação de linguagem.

Ou seja, falar da temática da minha pesquisa de doutorado é falar também um pouco das minhas vivências, experiências e motivações para realização deste estudo, pois entendo que a linguagem e o mundo social moldam-se um ao outro, assim, os mecanismos de saber-poder e as dinâmicas desses processos podem ser entendidos por meio de uma análise detalhada do uso da linguagem e da construção de significados nas atividades cotidianas do sujeito.

A motivação desta investigação de linguagem sobre o “*Dispositivo Colonial e o Ensino de Português como Língua de Acolhimento na Universidade Federal de Roraima: entre discursos, saberes e poderes*” surge a partir também da minha posição de sujeito migrante que sai da sua cidade de origem, do seu abrigo familiar e da sua rede afetiva em busca de melhores condições de vida e de oportunidades laborais.

Tudo começa no ano de 2017, período de uma intensa crise econômica no estado do Rio de Janeiro (RJ), na qual me encontrava em uma situação delicada financeiramente, assim como todos da minha família, precisava trabalhar para auxiliar nas despesas de

casa, porém não conseguia me estabelecer na rede de escolas privadas por falta de oportunidades, bem como pela escassez de concursos públicos para o magistério por conta da crise financeira que se instaurou no governo do estado e nas diversas prefeituras municipais.

Eu havia acabado de me formar em Letras Português-Espanhol, na Universidade Federal Fluminense (UFF), ano de 2016, período concomitante que eu cursava Pós-Graduação *Lato Sensu* em Leitura e Produção de Textos na mesma universidade, na busca por mais conhecimentos, aprendizagens e saberes para poder me destacar profissionalmente e encontrar um posto de trabalho na área, no entanto, não obtive sucesso no mercado de trabalho naquele momento.

Não satisfeito com essa situação que me rodeava financeiramente, decidi prestar os processos seletivos para o Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal Fluminense (UFF) e para o Mestrado em Letras Neolatinas – Estudos Linguísticos em Língua Espanhola, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sempre em busca de mais saberes, experiências, vivências e também de um amparo econômico para continuar estudando “sem preocupação”, ou seja, com a esperança de ser contemplado com uma bolsa de pesquisa que pudesse suprimir minhas carências profissionais e que impulsionasse a me dedicar com mais afinco aos estudos na formação continuada.

No início de 2017, recebo a feliz notícia de que fui aprovado nos dois processos seletivos. No mestrado da UFF, minha casa acadêmica, fiquei fora do número de bolsas, entretanto, no da UFRJ, fui aprovado dentro do número de bolsas disponíveis. Naquele momento era uma mistura de sensações e sentimentos, alegria e medo. Alegria, porque um menino oriundo de uma família sem muita instrução formal, conseguia chegar a um curso de mestrado em duas das melhores instituições do país.

Já o medo era por ter que escolher um caminho para seguir, ou fazer o mestrado no conforto da mesma cidade onde eu residia, cidade de Niterói, mesmo sem bolsa, com o sentimento de pertencimento aquela comunidade acadêmica, ou ir para uma outra instituição que eu tinha ido raramente a eventos acadêmicos, em outra cidade, cidade do Rio de Janeiro, não conhecia ninguém, mas seria contemplado com bolsa de pesquisa que me auxiliaria a estudar e contribuir nas despesas de casa.

Decidi então migrar, migrar de instituição em busca um determinado “conforto” por pelo menos dois anos, mas com o sentimento de estranhamento e de não pertencimento aquela comunidade acadêmica. Em março de 2017, ingresso então no mestrado da UFRJ, mas com o pensamento que não poderia me acomodar financeiramente por causa da bolsa, já que a bolsa era por um período limitado de tempo, necessitava buscar um emprego formal no magistério para conseguir me estabelecer profissionalmente.

Após algumas tentativas frustradas de ingressar nas redes privadas de ensino, por não ter tanta experiência profissional ou “indicações”, decidi que começaria a tentar realizar concursos fora do estado do Rio de Janeiro. Na maioria das buscas, acabava ficando mais agoniado, porque caso passasse para outro estado não conseguiria sobreviver com aqueles salários em grandes centros urbanos e, principalmente sem minha rede de apoio afetivo, minha família e amigos.

Após o estabelecimento de vínculos com amigos no grupo de pesquisa do meu orientador na UFRJ, Prof. Dr. Antonio Francisco de Andrade Júnior, comecei a sonhar mais alto, com concursos de magistério federal, porque aí sim teria condições de fato de conseguir me estabelecer em um grande centro e auxiliar minha família financeiramente. Decidi então que começaria a tentar concursos para carreira do Magistério Federal do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e aproveitar que o primeiro ano do doutorado seria de cumprimento de créditos obrigatórios nas disciplinas, o que me possibilitaria estudar para concursos federais.

No mesmo ano, fiz os concursos federais para o Colégio Pedro II (CP II); o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ); o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), no entanto, sem sucesso. Não desisti, estava determinado que minha hora chegaria. Em agosto de 2017, fiquei sabendo da abertura de concurso para o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR), decidi fazê-lo e com o apoio incontestável de vários colegas e professores, fui aprovado em 1º lugar no certame.

A mescla de sentimentos era grande, alegria, satisfação, gratidão, medo, insegurança. Em dezembro do mesmo ano, tomei posse na cidade de Boa Vista, Roraima. No primeiro mês de atuação, a saudade era grande, pois era um novo estado, uma nova cidade, um novo trabalho e ainda não tinha conseguido estabelecer vínculos afetivos.

Confesso que, naquele primeiro mês de trabalho, pensei em pedir exoneração e voltar para casa, era uma realidade muito diferente da qual estava acostumado, principalmente sem a presença física da minha família e dos amigos, no entanto, também pensava em todo aquele processo longo e cansativo até aprovação no concurso. Decidi ficar, porque era a realização de um sonho, a melhoria na minha qualidade de vida e da minha família.

No ano de 2018, ainda recém-chegado ao estado de Roraima, percebi um forte processo migratório fronteiriço, com diferentes sujeitos falando espanhol nas ruas da cidade de Boa Vista, assim como distintos discursos envolvendo a migração de sujeitos venezuelanos. No entanto, naquele momento, meu foco de pesquisa estava na UFRJ, precisava me concentrar no desenvolvimento e na conclusão da dissertação de mestrado.

Diferentemente da temática desta tese, no mestrado me dediquei ao discurso de abertura à pluralidade linguístico-cultural materializado no livro didático de língua espanhola *Entre Líneas* aprovado no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017 de Ensino Fundamental. Naquele momento, me enquadrava teoricamente na Análise do Discurso de linha francesa proposta por Michel Pêcheux na França, e introduzida no Brasil, sobretudo, a partir dos trabalhos de Eni Orlandi (2007).

Em 31 de julho de 2019, defendi minha pesquisa de mestrado na UFRJ e comecei a traçar reflexões e possíveis propostas de pesquisa que pudessem me guiar para uma nova empreitada acadêmica, o doutorado. Embora com pouca experiência e vivência nessa nova realidade fronteiriça do extremo norte do país, mais uma vez me chamava atenção aquela realidade de deslocamento de sujeitos venezuelanos em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

De uma certa forma, me identificava com a história desses sujeitos, porque também sai do meu lugar de conforto na busca de melhores condições de vida, de estabilidade econômica, sem conhecer ninguém, entretanto, minha situação era mais confortável, não precisei sair do meu país de origem, não precisei aprender uma língua que eu não tinha vontade de aprender, não precisei enfrentar situações delicadas de pobreza extrema em um país que eu não queria estar.

Observando, de uma maneira mais atenta, com o olhar do analista do discurso, mas também com o olhar de sujeito migrante, percebi diferentes discursos sobre o ensino de língua portuguesa, assim como as representações sobre os venezuelanos na sociedade roraimense. A partir dessa observação, na minha percepção, existia um tensionamento em torno da rede discursiva de aprendizagem de português para esses sujeitos, que se

constituía basicamente pela ordem da obrigação do uso da língua portuguesa em território nacional.

Comecei a me debruçar com mais afinco nessa questão, realizar leituras teóricas sobre esse espaço de enunciação multilíngue, assim como a refletir a respeito dessas relações de saber-poder que estavam se constituindo e materializando nesse espaço fronteiriço, inclusive dentro do espaço institucional da Universidade Federal de Roraima.

Decidi então prestar o processo seletivo de ingresso ao curso de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/ Araraquara), sob orientação da Profa. Dra. Maria do Rosário Valencise Gregolin, com a finalidade de pesquisar essa rede discursiva, para que eu pudesse também contribuir com projetos de pesquisa/extensão que desmitificassem esse tipo de aprendizagem de português de forma impositiva e obrigatória, contribuindo, com uma formação em língua portuguesa mais humana e democrática para os cidadãos venezuelanos.

#### **1.4 A apresentação dos objetivos, dos problemas de pesquisa, da metodologia e dos capítulos**

A pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, no *campus* de Araraquara (UNESP/Araraquara), filia-se à perspectiva teórico-epistemológica da Análise do Discurso, com contribuições de Michel Foucault, fundada e inaugurada no Brasil a partir dos trabalhos precursores de Maria do Rosário Gregolin (2003; 2005; 2006; 2008; 2015).

Esta investigação discursiva também propõe uma relação dialógica e transdisciplinar com diferentes campos do saber, Estudos Decolônias; Geografia Humana; Antropologia; História; Estudos Fronteiriços, Educação, Linguística Aplicada, entre outros, pois compreende que os fenômenos inerentes ao discurso envolvem complexas e tensionadas relações de saber-poder que se manifestam no/pelo funcionamento da/na língua em diferenciados tempos, espaços e campos de pensamento e atuação.

Essa mobilização entre inúmeras áreas do saber tem como finalidade auxiliar-nos a discutir e problematizar as condições históricas de emergência do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) em um ambiente institucional universitário, marcado pela

perpetuação de mecanismos e relações de saber-poder que materializam uma determinada colonialidade do poder para o ensino dessa língua para migrantes.

O objetivo geral desta tese é compreender as relações de saber-poder que estão na base das estratégias discursivas implementadas pela Universidade Federal de Roraima, espaço em que se materializam normatividades hegemônicas do dispositivo colonial. Assim, nossos objetivos específicos basicamente corporificam, sobretudo, com base em duas naturezas constitutivas e indissociáveis.

A primeira atravessa questões imbricadas na ordem teórico-metodológica, como:

- (a) investigar a concepção de português de como língua de acolhimento nos documentos oficiais de ensino/aprendizagem e nos documentos de políticas linguísticas;
- (b) contribuir com o diálogo transdisciplinar teórico entre as perspectivas teóricas da Análise do Discurso, com contribuições de Michel Foucault e dos Estudos Decoloniais;

Por sua vez, a segunda natureza está relacionada a um caráter mais teórico-analítico:

- (c) cartografar discursivamente as ações sobre migração e ensino de português de como língua de acolhimento na UFRR e;
- (d) problematizar a emergência e a necessidade de implementação/institucionalização da subárea de PLAc na região fronteiriça e amazônica de Roraima.

Nesse direcionamento, os problemas de pesquisa desta tese desenham-se a partir dos seguintes questionamentos/perguntas:

- (i) Quais saberes e poderes produzem e interferem na construção desse espaço de enunciação fronteiriço?
- (ii) Quais dizeres compõem na concepção de ensino de português como língua de acolhimento nesse espaço institucional?;



Sendo assim, nossa hipótese de trabalho é de que os processos históricos de constituição desse espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002) e os processos migratórios transacionais atravessam os dizeres e os saberes do que é ser professor português hoje nesse contexto fronteiriço, formando uma rede discursiva que corporifica o dispositivo colonial em práticas de ensino de português para migrantes por meio de discursos nacionalistas que remontam os processos de colonização linguística.

Em relação à metodologia adotada nesta empreitada científica, assumimos uma atitude arqueogenealógica, tal como postulada por Foucault (2007), entendendo que o discurso está submetido a uma certa ordem discursiva, pois existe um domínio do que é dito e de como é dito, sendo subordinado aos processos históricos do discurso. De acordo com Foucault (2007), as relações de saber-poder são iminentes a qualquer prática discursiva, pois é por meio dos discursos que os sujeitos utilizam determinadas estratégias discursivas para produzir poder.

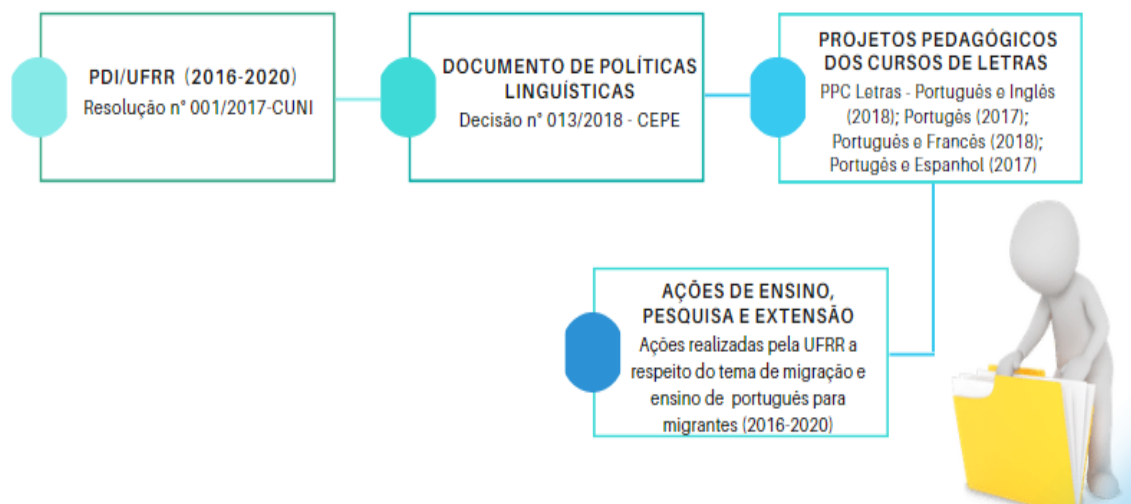
Nesse sentido, foi necessário então criar um arquivo<sup>14</sup> de uma política institucional, entre os anos de 2016 e 2020, contendo os documentos institucionais da Universidade Federal de Roraima (UFRR) que serão analisados nesta tese de doutoramento. O período de tempo de análise desses documentos justifica-se devido ao intenso e complexo fluxo de entrada de cidadãos venezuelanos no estado roraimense. Para dar conta dessa empreitada teórico-analítica, dividimos o gesto de análise em dois momentos.

O primeiro está relacionado à análise dos discursos de documentos institucionais que tangem a organização didático-administrativa da UFRR, as práticas formativas das licenciaturas em Letras, bem como os documentos que dão diretrizes sobre a implementação de ações para o ensino de línguas na instituição.

Já o segundo movimento analítico consiste no levantamento de ações voltadas para o PLAc no espaço institucional (ensino, pesquisa e extensão), entre o período de 2016 a 2020, para que possamos compreender o movimento de contradições constitutivas do discurso e as relações de poder envolvidas entre os documentos institucionais e sua efetiva implementação na universidade. Vejamos a organização dos documentos no arquivo institucional:

---

<sup>14</sup> O arquivo foucaultiano é entendido como um sistema que transforma enunciados discursivos em acontecimentos e em coisas. Para Foucault (1999), o arquivo é a lei do que pode e do que não pode ser dito em um determinado momento histórico e social. Isto é, não se trata apenas de um registro histórico de acontecimentos, significa, também, um sistema em meio à discursividade de conexão entre diferentes discursos, que também exclui tantos outros.

**Figura III** – Arquivo de uma política institucional (2016-2020)

**Fonte:** Elaboração nossa.

O arquivo da política institucional para a análise é composto pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), resolução nº 001/2017; Documentos de Políticas Linguísticas, decisão nº 013/2018, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE); Ações de Ensino, Pesquisa e Extensão realizadas pela instituição que versam sobre o tema português para migrantes e/ou refugiados, compreendendo o período de 2016 a 2020 e; por fim; os Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras, são eles: PCC Letras Português e Inglês de 2018; PCC Português de 2017; PCC Português e Francês de 2018 e PCC Português e Espanhol de 2017

Conforme sinaliza Gregolin (2008), o papel do arqueogenealogista é “interpretar ou fazer a história do presente”, uma vez que o discurso se constitui em um lugar de tensões/conflitos/concordâncias/silenciamentos, onde é possível analisar a materialidade constitutiva das relações de saber-poder em um dado momento histórico e social.

Portanto, para dar sustentação a esta pesquisa de doutoramento, bem como estabelecer o diálogo transdisciplinar entre diferentes áreas do saber, tornou-se necessário percorrer caminhos teóricos a fim de estabelecer conceitos produtivos e elaborar um dispositivo teórico-analítico pertinente aos nossos objetivos de pesquisa. Assim, a materialização escrita desta pesquisa está dividida em cinco capítulos, a saber:

No segundo capítulo desta tese “**Por uma cartografia de Roraima: entre línguas, culturas e fronteiras**”, discutimos questões que perpassam a organização territorial do estado roraimense e os mecanismos de poder imbricados para a sua complexa constituição histórica, política, social, linguística e cultural como espaço de enunciação fronteiriço, com objetivo de proporcionar uma discussão cartográfica sobre esse espaço geográfico,

evidenciando as relações de saber-poder que estão entrelaçadas historicamente na criação político-administrativa do estado .

Sendo assim, a constituição da cartografia discursiva tem como intento evidenciar as relações de forças inerentes à construção simbólica desse espaço de tríplice fronteira do extremo norte do país, discutindo e problematizando aspectos referentes à superdiversidade existente no estado, sobretudo, pela presença de sujeitos de diferentes regiões brasileiras, nacionalidades e etnias indígenas, o que torna esse espaço um palco de importantes lutas de poder.

No terceiro capítulo “ *Entre os Estudos Discursivos Foucaultianos e o Governo da Língua: um percurso teórico*”, propomos um percurso teórico, de forma introdutória, em torno da constituição de uma teoria do discurso e suas vertentes teóricas, com a finalidade de conceituar teoricamente a inscrição desta investigação na Análise do Discurso com Michel Foucault, bem como também discutimos conceitos essenciais e basilares que orientam as discussões dos estudos discursivos foucaultianos e que nos darão amparo para a análise.

Além disso, também trazemos à baila discussões sobre o *governo da língua*, que vem sendo desenvolvidas pela profa. Ivânia Neves e seu grupo de pesquisas (GEDAI) na UFPA em Belém, abordando tanto questões teóricas da sua constituição, com objetivo de problematizar questões que perpassam a política de silenciamento/apagamento do funcionamento das línguas na fronteira, bem como a relação tensiva entre Língua, Estado e a vontade de verdade, constitutivas desse ambiente fronteiro multi/plurilíngue.

No quarto capítulo, intitulado “ *O ensino de Português como Língua de Acolhimento e Estudos Decoloniais: diálogos possíveis*”, revisitamos as condições de possibilidades históricas que inauguram a complexidade e a singularidade da área de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Brasil, a fim de compreender a emergência da subárea de estudo e pesquisa de português como língua de acolhimento nos estudos linguísticos no âmbito brasileiro.

Esse resgate histórico nos possibilita incentivar o diálogo teórico entre o PLAc e Estudos Decoloniais, de modo a perceber a profundidade social que o ensino de português como língua de acolhimento exige nesse contexto roraimense, especialmente por causa dos processos de deslocamentos de sujeitos oriundos de crise forçada. Assim, apresentamos, de forma introdutória, considerações sobre a perspectiva teórica decolonial e sua relação com o ensino de línguas, visto que as relações desiguais de poder e a hierarquização social, cultural e linguística de diferentes grupos foram inauguradas

durante o período colonial, mas não se encerraram com o pretense fim do colonialismo na Independência brasileira (1822) ou na instauração da República (1889).

No quinto capítulo, denominado *“Relações de saber-poder em documentos institucionais da UFRR: por uma análise arqueogenealógica do discurso”*, nos debruçamos no primeiro movimento teórico-analítico propriamente dito desta tese. Nosso intuito com esse capítulo é evidenciar as condições históricas de surgimento das universidades públicas brasileiras, as quais perpassam inúmeras memórias e intensas tensões que materializam notáveis relações de poder desde sua criação até a sua função social. Para tanto, também (re)visitaremos as condições históricas de emergência da criação da Universidade Federal de Roraima (UFRR) no extremo norte do país.

Posteriormente, iniciamos o movimento de análise dos documentos institucionais que orientam as práticas de ensino e aprendizagem na universidade. Assim, nosso *corpus* discursivo é composto por um conjunto variado de gêneros que circulam em distintos suportes, com diferentes finalidades institucionais. São eles: (i) o Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2020); (ii) os Projetos Políticos dos Cursos de Letras e; (iii) o Documento de Políticas Linguísticas.

Por fim, no sexto capítulo **“Entre a memória institucional e a efetivação das ações do Governo da Língua”**, damos continuidade ao segundo movimento teórico-analítico, a qual nos debruçamos em elaborar uma cartografia institucional das principais ações de ensino, pesquisa e extensão, que compreende o período de 2016 a 2020, tendo como principal temática aspectos de migração e ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento para migrantes venezuelanos.

A constituição dessa cartografia, portanto, possibilita-nos a refletir sobre o movimento de contradições inerentes ao discurso nos documentos didático-administrativos e relações de poder envolvidas entre esses documentos e sua efetiva implementação na tridimensionalidade de ações de ensino, pesquisa e extensão no espaço institucional.

## CAPÍTULO II - POR UMA CARTOGRAFIA DE RORAIMA: ENTRE LÍNGUAS, CULTURAS E FRONTEIRAS <sup>15</sup>

---

*[...] o Estado está sempre organizando o território nacional por intermédio de novos recortes, de novas implantações e de novas ligações. O mesmo se passa com as empresas ou outras organizações, para as quais o sistema precedente constitui um conjunto de fatores favoráveis e limitantes. (RAFFESTIN, 1993, p. 152).*

*Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício. (FOUCAULT, 1979, p.182).*

Neste capítulo de abertura, apresentamos as condições históricas de emergência de Roraima. Para tanto, problematizamos a estreita relação entre a organização territorial do estado e os mecanismos de poder imbricados para a sua complexa constituição histórica, política, social, linguística e cultural como espaço de enunciação fronteiriço (GUIMARÃES, 2002; STURZA, 2006), com o objetivo de cartografar, bem como trazer à baila as relações de saber-poder que subjazem as condições históricas de emergência do ensino de português como língua de acolhimento na Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Para alcançar esse objetivo, optamos por introduzir para os leitores discussões a respeito da natureza dos acontecimentos, poderes e tensões relacionados à geopolítica da Amazônia. De igual modo, também apresentaremos o espaço de enunciação fronteiriço do estado de Roraima, o lugar de materialização e desdobramento desta pesquisa discursiva, de forma a proporcionar um entendimento teórico ligado aos múltiplos sentidos em torno do conceito de fronteira que circulam nas terras roraimenses.

---

<sup>15</sup> Neste capítulo não temos como objetivo findar as discussões em torno da complexidade constitutiva do estado de Roraima, tanto em seus aspectos territoriais, linguísticos, culturais, sociais, históricos, bem como de biodiversidade amazônica, mas sim apresentar os enunciados e as condições históricas de emergência desse espaço heterotópico (FOUCAULT, 2013) e, conseqüentemente, as condições de produção que estão imbricadas para o desenvolvimento desta pesquisa doutoral.

Neste capítulo, mobilizamos os conceitos presentes no campo da Geografia Humana em torno de questões pertinentes à disputa territorial brasileira, assim como os mecanismos de disputa de poderes (FOUCAULT, 1979) que estão envolvidos na construção histórica-social do território roraimense e que sustentam o uso da língua portuguesa como uma das estratégias discursivas de perpetuação do dispositivo colonial para os migrantes.

Em vista disso, constituímos uma cartografia discursiva, buscando explicar o mapa das relações constitutivas da linha de força, o qual envolve agenciamentos de saberes e poderes com suas táticas e estratégias, visto que estabelece múltiplas e diferenciadas relações, onde o poder opera um esquadramento de todo o campo social (BARACUHY, 2020), o que contribui para a materialização do dispositivo colonial em torno da obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no território nacional.

A constituição da cartografia discursiva tem como intento evidenciar as relações de forças inerentes à construção simbólica desse espaço de tríplice fronteira do extremo norte do país, onde está localizado o estado de Roraima, discutindo aspectos relacionados à superdiversidade (VERTOVEC, 2007) existente no estado, sobretudo, pela presença de sujeitos de diferentes regiões brasileiras, nacionalidades e etnias indígenas, constituindo um intenso e complexo espaço heterotópico (FOUCAULT, 2013) de disputas de poder que envolve dinâmicas políticas e linguísticas próprias da região norte brasileira.

## **2.1– A fronteira: espaço político e linguístico de disputas de poder**

Para entendermos as relações de saber-poder que subjazem as condições históricas de emergência do ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) para os migrantes, em Roraima, mais precisamente quais as ações educacionais foram e são desenvolvidas e materializadas pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), é importante, de antemão, evidenciarmos o porquê de se pesquisar esse objeto discursivo de ensino em uma região de fronteira, situada ao extremo norte do Brasil.

A relevância da elaboração desta tese está inter-relacionada imprescindivelmente à escassez de investigações sobre o PLAc que envolvem o contexto fronteiriço e de migração de crise, à carência de pesquisas de cunho discursivo e à falta de pesquisas sobre essa temática no norte do país, além é claro da localização geopolítica peculiar do estado roraimense, com sua tríplice fronteira trilíngue (português, espanhol e inglês) que se tornou a porta de entrada de muitos migrantes, principalmente, de venezuelanos.

Assim, torna-se relevante e produtivo, nesta tese, iniciar as discussões tendo como ponto central os sentidos em torno de conceito de fronteira que circulam no território roraimense, que ora é entendido como espaço político de soberania nacional, ora como espaço de enunciação linguístico, que evidencia as dinâmicas e os conflitos de diferentes naturezas, tais como linguísticos, políticos e culturais dos seus habitantes, por exemplo.

O conceito de fronteira é frequentemente atravessado por uma série de polêmicas conceituais, cujas concepções, problematizações e sentidos divergem em razão de cunho teórico e epistemológico. Em alguns campos do saber científico, por exemplo, a fronteira é definida como linhas ou limites territoriais ou, ainda, em outros campos, como limites a partir dos quais se diferenciam e se identificam os sujeitos e os grupos sociais (KERN, 2016, p.11).

Todo conceito teórico é atravessado por movimentos contínuos e descontínuos ao longo do tempo, assim como a História, não é por acaso, por exemplo, que o conceito de fronteira sofre inúmeras metamorfoses em distintos momentos temporais por questões políticas de organização do espaço, bem como sofre alterações em seu sentido em diferentes áreas do saber científico (SAQUET, 2007), visto que:

Todo conceito tem uma história, seus elementos e metamorfoses; tem interações entre seus componentes e com outros conceitos; tem um caráter processual e relacional num único movimento do pensamento, com superações; as mudanças significam, ao mesmo tempo, continuidades, ou seja, descontinuidades (descontinuidade-continuidade-descontinuidade), num único movimento; o novo contém, pois, o velho e este, aquele. (SAQUET, 2007, p.13).

Por essa pluralidade de sentidos que se inscrevem, é necessário definirmos teórica e epistemologicamente nesta seção o caminho de filiação conceitual a ser adotado neste trabalho, visto que a linguagem não é apenas o lugar no qual as relações de dominação e de exclusão se materializam e se cristalizam, mas é o lugar onde elas negociam, produzem e são reproduzidas pelas relações de saber-poder (FOUCAULT, 2016; 1979). Por isso, optamos por conduzir essa discussão teórica a partir dos estudos e reflexões do campo geográfico, sobretudo, da área da Geografia Humana, em diálogo com escritos do filósofo francês Michel Foucault.

Para compreendermos a âmago do espaço fronteiriço (GUIMARÃES, 2002; STURZA, 2006) de Roraima e sua tríplice fronteira, é significativo conceituarmos a

fronteira como um lugar político e linguístico, ao mesmo tempo, um espaço de disputas de poder. Para Guimarães (2002), os espaços de enunciação são definidos como:

[...] espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. (GUIMARÃES, 2002, p. 18).

Nessa direção, consideramos o espaço fronteiro de Roraima um lugar de enunciação, pois se constitui geograficamente de forma peculiar em uma região com três fronteiras, sendo duas internacionais, que apresentam diálogos e confrontos frequentes entre diferentes sujeitos nacionais, internacionais, etnias indígenas, línguas de migração e aspectos socioculturais diversos.

Esse espaço é marcado por desentendimentos de ordem política e linguística, no sentido de confronto linguístico-cultural-político, principalmente entre indígenas e não indígenas, sujeitos nacionais e sujeitos internacionais, visto que “os espaços de enunciação distribuem desigualmente as línguas para seus falantes, e assim redividem o sensível, ao identificarem os indivíduos ao serem tomados pela língua” (GUIMARÃES, 2014, p. 51). Nas palavras de Guimarães (2006), esse funcionamento das línguas acontece segundo o modo de distribuição para seus falantes, porque as línguas são afetadas pelas condições históricas específicas:

[...] Ou seja, as línguas não são objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar. Ao contrário, são objetos históricos e estão sempre relacionadas inseparavelmente daqueles que as falam. Não há língua portuguesa, sem falantes desta língua, e não é possível pensar a existência de pessoas sem saber que elas falam tal língua e de tal modo. É por isso que as línguas são elementos fortes no processo de identificação social dos grupos humanos. O espaço de enunciação é que atribui as línguas para seus falantes. E cada espaço de enunciação tem uma regulação específica, ou seja, distribui as línguas em relação de um modo particular (GUIMARÃES, 2006, p. 48).

Dito isso, compreendemos que o estado roraimense se caracteriza como um lugar de contato, um lugar de funcionamento de intensos, de complexos e de heterogêneos questionamentos linguísticos e identitários e, por isso, um espaço imerso ao multi/plurilinguismo na sua formação histórica, política e social (SILVA; ZAMBRANO,



2021), justamente por estar inserida em uma localidade geopolítica muito específica, com contínuos fluxos migratórios nacionais e transnacionais, dada a realidade fronteiriça.

Para Valenciano (1996), a fronteira é uma construção simbólico-histórica de combates geopolíticos da humanidade em volta da organização dos territórios nacionais, dispondo de uma clara e visível função de separação dos Estados-Nação nos seus limites de soberania nacional e nas suas formas de poder (FOUCAULT, 2008). Em seu texto “*Território, Segurança e População*”, Foucault (2008) questiona que:

Embora seja verdade que a soberania se inscreve e funciona essencialmente sobre um território e que, afinal de contas, a idéia de uma soberania sobre um território não povoado é uma idéia jurídica e politicamente não apenas aceitável, mas perfeitamente aceita e primeira, o fato é que o exercício da soberania em seu desenrolar efetivo, real, cotidiano, indica sempre, é claro, uma certa multiplicidade, mas que vai ser tratada justamente seja como a multiplicidade de um povo. (FOUCAULT, 2008, p.16).

Nesse sentido, a fronteira é um espaço territorial de manifestação do poder soberano, uma vez que o exercício pleno do poder soberano se dá, efetivamente, pela demarcação e ocupação dos espaços geográficos pelos diferentes grupos sociais (RASFFESTIN, 1993). Dessa forma, o Estado existe, na sua concretude e delimitação, quando uma população ocupa uma determinada extensão no espaço e tempo, exercendo soberania e poder sobre o seu funcionamento, o que ocorreu no extremo norte do Brasil, especialmente, em Roraima, em meados do século XX<sup>16</sup>, com o encadeamento do processo de ocupação do espaço e de assentamento da região da Amazônia brasileira.

Em termos históricos, na Antiguidade Clássica, a fronteira estava relacionada a uma sociedade de cunho rural, que limitava o delineamento do território a partir da extremidade para além da qual se via frequentemente o desconhecido, inclusive, o aparecimento do termo fronteira vem desse entendimento, pois etimologicamente a palavra fronteira vem de *Front* “*de frente*”, o limite que se utilizava para separar dois exércitos na hora de um conflito armado (SILVA, 2008).

Esse período histórico era definido por um sistema de separação territorial característico da Europa Medieval que organizava os territórios a partir da herança dos

---

<sup>16</sup> Na próxima seção, intitulada “A construção de uma cartografia de Roraima”, trataremos de forma mais detalhada esse processo de ocupação e assentamento da região norte brasileira, impulsionada, sobretudo por motivações de cunho econômico, com vista à exploração, mas também relacionadas ao povoamento territorial, ou seja, a efetiva materialização do poder soberano no território brasileiro por meio do processo de ocupação.

feudos de indivíduos ligados à vassalagem. Assim, a delimitação das fronteiras<sup>17</sup> se instituía por meio de um sistema jurídico de direitos hereditários, um direito passado de geração para geração.

A partir do século XV, com o movimento de descobertas de novas terras, há a extinção desse modelo de separação territorial existente, pois para legitimar a posse desses novos territórios era necessário a definição de relações com povos originários encontrados. Isso fez com que as nações conquistadoras estendessem suas fronteiras a outros continentes, a fim de alcançar seus interesses socioeconômicos, ocasionando, dessa forma, na (re)organização ou construção de novos espaços mundiais. Nesse sentido, as grandes potências dessa empreitada – Portugal e Espanha – após muitos embates bélicos e diplomáticos, dividiram os domínios territoriais do chamado Novo Mundo por meio do estabelecimento do Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494.

Desde o século XVI ao XVII, com o advento da consolidação dos Estados Modernos, as fronteiras vêm se configurando como demarcações para a existência e a efetivação das soberanias nacionais e de suas formas de poder (FOUCAULT, 2008), se tornando mais claras e precisas fisicamente com o passar do tempo, de modo que refletem a expressão do poder soberano dos Estados-Nação.

Portanto, a fronteira configura-se como um espaço de disputas de poder em torno do funcionamento da(s) língua(s) e da soberania política estatal, visto que é um perímetro instaurado por um poder cujo projeto político e ideológico tem como propósito principal a afirmação e a distinção, de forma visível, de outras entidades nacionais (SILVA, 2008), inclusive, com a delimitação territorial para o controle e imposição do uso da língua nacional.

É por isso que a fronteira é um eficaz espaço para a materialização dos mecanismos para o exercício do poder, bem como um inegável espaço estratégico de implementação do dispositivo colonial. Nas palavras de Foucault (1979), essa problemática é tão complexa e profunda que:

Seria preciso fazer uma ‘história dos espaços’ – que seria ao mesmo tempo uma ‘história dos poderes’ – que estudasse desde as grandes estratégias geopolíticas até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. [...] A fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada.

---

<sup>17</sup> Esse período de ausência de mapas cartográficos e a falta de exatidão da representação gráfica limitavam a definição concreta e exata dos limites fronteiriços. (STEIMAN *et al.*, 2002).

[...] Lembro-me de ter falado, há uns dez anos, destes problemas de uma política dos espaços e de me terem respondido que era bastante reacionário insistir tanto sobre o espaço e que o tempo, o projeto, era a vida e o progresso. (FOUCAULT, 1979, p. 212-213).

Em conformidade com o pensamento do teórico, é apropriado mencionarmos que a disposição de espaço e a separação territorial, processos esses que são legítimos do funcionamento do poder soberano por meio do caráter reivindicatório do território, estão intrinsecamente ligados às problemáticas envolvidas na dimensão espacial do exercício de poder, visto que “a disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço e pela inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (FOUCAULT, 1979, p.106).

É nessa construção de limites, de linhas imaginárias fronteiriças por meio do estabelecimento dos mapas, que os Estados-Nação operam também os seus exercícios de poder, tendo em vista que os sujeitos no interior do território nacional são atravessados pela construção da identidade nacional por meio do controle e da disciplina (FOUCAULT, 1979), inclusive por meio do domínio e do uso da língua nacional, visto que:

[...] o povo-nação do Estado capitalista é o ponto de convergência de um espaço cujas fronteiras são os contornos pertinentes das tomadas de poder materiais e de seus sustentáculos. A cadeia segmentada desses elos individualizados esboça o interior do território nacional como decupagem estatal do exercício do poder. [...] O Estado capitalista estabelece as fronteiras ao constituir o que está dentro, o povo nação [e também, simultaneamente, o que está fora], quando homogeneiza o antes e o depois do conteúdo desse enclave. A unidade nacional, a nação moderna, torna-se assim a historicidade de um território e territorialização de uma história, em suma a tradição nacional de um território materializado no Estado-nação: as balizas do território tornam-se referenciais da história traçadas no Estado (POULANTZAS, 1990, p. 85).

Esses mecanismos de poder (do controle e disciplina) (FOUCAULT, 1979) têm como um dos propósitos a defesa do ideal de homogeneização linguística como um princípio de valorização da construção da identidade nacional e, ao mesmo tempo, linguística dos sujeitos (STURZA, 2006). Assim, a língua torna-se a principal estratégia discursiva desse dispositivo para a perpetuação e a eternização da língua nacional dentro do território.

Em razão disso, os Estados-Nação instauraram instrumentos de poder para proteção e manutenção desse ideal de poder soberano (FOUCAULT, 2008), criando postos militares e barreiras de fiscalização, com intento de defender as divisas da nação, inspecionando e limitando a entrada e saída de mercadorias nas zonas fronteiriças, pois:

[...] por muito tempo, a fronteira significou bem mais uma zona de controle legal, militar e fiscal do que uma zona de povoamento e de contato social. Associadas à formação de um Estado forte e soberano e ao controle de seus limites territoriais, as zonas fronteiriças continuaram sendo, acima de tudo, um lugar de passagem legal ou ilegal e de um comércio dependente desse trânsito, incluindo-se nele a prática do contrabando. (STURZA, 2006, p.28).

Apesar dessa significação restrita sobre a fronteira, entendemos a fronteira aqui nesta tese balizada a partir da concepção linguística, assim, não devemos pensá-la e classificá-la somente em relação à demarcação e à separação territorial dos Estados-Nação. Ou seja, na relação com o espaço físico que marca o limite das extremidades divisórias dos territórios nacionais, línguas e culturas, uma vez que esses limites são utilizados e impostos pelas construções simbólicas para atuação jurídica da soberania nacional.

A fronteira linguística é um espaço contínuo e fluido, posto que “*habitar a fronteira* significa, para quem nela vive, muito mais, porque ela [a fronteira] já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações” (STURZA, 2006, p.26). É um lugar privilegiado de disputas de poder, onde se efetuam os confrontos interculturais, interéticos e interlinguísticos, pois há grande fecundidade de dinâmicas para o funcionamento das línguas, ocorrendo, assim, por exemplo, fenômenos ligados aos contatos linguístico-culturais, hibridizações, bilinguismos, entre outros, que afetam o funcionamento das línguas (DAY, 2011).

De acordo com dados do IBGE (2010), o Brasil é um país privilegiado geograficamente por ter inúmeras fronteiras. O país possui, por exemplo, aproximadamente 570 municípios ao longo da sua extensa zona de fronteira, percorrendo cerca de 150 km de largura, passando de Norte ao Sul do território brasileiro, conforme constatamos adiante no quadro I:

**Quadro I** - Número de municípios em zona de fronteira no território brasileiro

<b>Região</b>	<b>Estado</b>	<b>Número de Municípios</b>	<b>Países</b>
Norte	Acre	22	Bolívia, Peru
Norte	Amapá	08	Guyana Francesa, Suriname
Norte	Amazonas	21	Colômbia, Peru, Venezuela <sup>18</sup>
Norte	Pará	05	Guiana, Suriname
<b>Norte</b>	<b>Roraima</b>	<b>15</b>	<b>Guyana Inglesa, Venezuela</b>
Norte	Rondônia	27	Bolívia
<b>Subtotal</b>		<b>98</b>	
Sul	Paraná	139	Argentina, Paraguai
Sul	Rio Grande do Sul	182	Argentina, Uruguai
Sul	Santa Catarina	82	Argentina
<b>Subtotal</b>		<b>403</b>	
Centro-Oeste	Mato Grosso	25	Bolívia
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	44	Bolívia, Paraguai
<b>Subtotal</b>		<b>69</b>	
<b>Total</b>		<b>570</b>	

**Fonte:** Elaboração e adaptação do autor, a partir de dados do IBGE, 2010.

Com base no quadro I, é perceptível que o Brasil possui uma extensa zona fronteira, perpassando três grandes regiões do país – Norte, Sul e Centro-Oeste –, além de possuir aproximadamente 570 cidades de fronteira, tendo a maioria das suas fronteiras com países hispano-americanos que falam a língua espanhola como língua oficial.

A respeito desse trânsito migratório contínuo em regiões de fronteira, Mota (2014) pesquisou o contato linguístico do português-espanhol no estado de Roraima, na fronteira Brasil/Venezuela, no entanto, nos alerta que:

<sup>18</sup> É importante mencionar que, mesmo o estado do Amazonas fazendo fronteira com a Venezuela, o fluxo migratório transacional de deslocados forçados de venezuelanos para o Brasil se dá pelo estado de Roraima, tendo em vista que a faixa fronteira do Amazonas com a Venezuela é uma densa região de floresta amazônica.

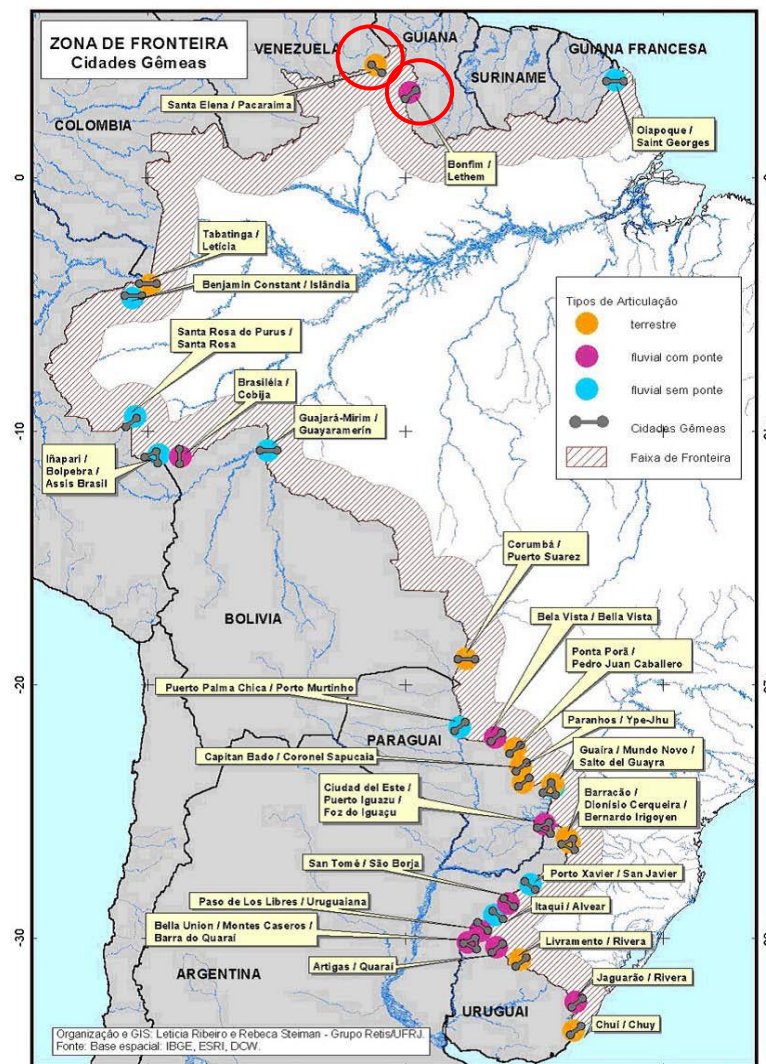
[...] é interessante registrar que a fronteira Brasil/Guiana, onde se localizam as cidades Bonfim/BR e Lethen/GUY, também é uma zona de contato linguístico muito produtiva para estudos linguísticos, pois nela são claras a presença e a relação entre línguas tipologicamente diferentes: Inglês, Português, Árabe, Chinês, dentre outras, todas elas trazidas por povos que moram ou que para lá migram: brasileiros, guianenses, marroquinos, indianos, chineses etc (MOTA, 2014, p. 16).

Corroborando os dados do quadro I e as problematizações evidenciadas por Mota (2014), Day (2011) assinala que, até meados dos anos 1990, havia pouca produção descritiva, teórica e analítica na literatura dos estudos linguísticos do Brasil sobre a realidade e o funcionamento das línguas nas fronteiras brasileiras. As poucas pesquisas que existiam eram, de maneira geral, secundárias ou pouco fundamentadas, com raras exceções como o caso das pesquisas linguísticas em torno da fronteira Brasil/Uruguai.

Por essa razão, esta pesquisa de doutoramento se inscreve na fronteira do extremo norte do país, diante da ausência e carência de pesquisas dessa natureza analítica, tendo como um dos objetivos compreender as relações de saber-poder que estão na base das estratégias discursivas para o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) implementadas pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) para migrantes.

Segundo Sturza (2006), a fronteira tem seu desenvolvimento marcado pela intensificação dos contatos sociais ocasionados pelas cidades gêmeas, as quais foram sendo fundadas ao longo da faixa fronteira, contribuindo, dessa forma, com maior fluidez das relações sociais e linguísticas desses territórios. As fronteiras passaram então a ser entendidas e significadas mais como lugares de interação e menos como a delimitação de territórios nacionais. Vejamos o mapa abaixo com a distribuição das cidades gêmeas ao longo do território brasileiro.

Figura IV – Mapa das zonas de fronteiras brasileiras com cidades gêmeas



Fonte: Adaptado de Instituto de Geografia – Grupo RETIS – UFRJ.

Na figura III, realçamos em vermelho, as cidades gêmeas<sup>19</sup> de Bonfim (Brasil) e Lethem (República Cooperativa da Guiana) e as cidades de Pacaraima (Brasil) e de Santa Elena (Venezuela), que são as cidades gêmeas do estado de Roraima, sendo as principais portas de entrada do estado para fluxos migratórios transnacionais. Cabe esclarecer aqui que, embora a cidade de Boa Vista, capital de Roraima, não seja uma cidade gêmea e, não faça fronteira concretamente com algum país estrangeiro, sua paisagem linguística

<sup>19</sup> As cidades gêmeas são núcleos urbanos localizados em cada lado de uma fronteira internacional. São consideradas cidades gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, integrada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar a unificação da malha urbana com cidade do país vizinho (BRASIL, 2014). Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014>. Acesso em 05 de março de 2022.

também tem se modificado ao longo do tempo, especialmente, com a migração de crise de cidadãos venezuelanos para o estado roraimense.

Sendo assim, elucidamos aqui que as fronteiras (linguísticas e políticas) são raramente coincidentes. Diante disso, é compreensível dizer então que as fronteiras ganham sentidos na sociedade roraimense a partir de duas concepções teóricas. A primeira aceção está relacionada ao limite territorial, cujas formas de poder são estabelecidas pelos Estados-Nação, inclusive, por meio da legitimação do dispositivo colonial da língua nacional que tenta controlar, resguardar e unificar a soberania nacional.

Por outra aceção, a fronteira está imbricada na integração, no contato e na fluidez das dinâmicas linguísticas e socioculturais que se concretizam independentemente da questão física do território delimitado pelas formas do exercício do poder (FOUCAULT, 1979). Nesse sentido, as fronteiras linguísticas resultam de processos muito diversos e variados de mesclagem de aspectos linguístico-culturais. Ou, até mesmo, de divergências sociais, culturais, linguísticas e de cunho político, sendo caracterizadas como contextos muito peculiares e desconhecidos, principalmente em termos de pesquisas de cunho linguístico, sociocultural e discursivo (DAY, 2011), como é o caso das fronteiras linguísticas localizadas em Roraima citadas anteriormente.

Para Sturza (2006), a fronteira é um lugar imaginário e real, tendo em vista que o seu funcionamento discursivo se concretiza entre dois mundos, o visível e o invisível, constituindo uma duplicidade de sentidos que são, a princípio, paradoxais (STURZA, 2006).

Ela [a fronteira] funciona pelas possibilidades de interpretação que não estão, por exemplo, significadas por esse real. Ela provoca efeitos que se constituem no que é perceptível e também nos outros sentidos que muitas vezes não são tão evidentes. (PÊCHEUX, 1990, p.15 *apud* STURZA, 2006, p. 31).

A respeito desse espaço construído entre o real e o imaginário, entre o visível e o invisível, em termos de práticas políticas e sociais, é fundamental destacar a questão das dinâmicas linguísticas, uma vez que são espaços específicos de encontro e de possíveis cruzamentos por meio dos contatos entre línguas-culturas (STURZA, 2006).

Em se tratando das fronteiras linguísticas roraimenses, onde circulam diferentes línguas, como o português, o espanhol, o inglês, as línguas indígenas e as línguas de migração, é meritório dizer que esse espaço de enunciação fronteiriço é marcado por limitações geopolíticas que, muitas vezes, condicionam para situações de confronto e/ou



de convivência linguística no estado, como o crescente avanço de xenofobia<sup>20</sup>, que se instaurou no estado em meados de 2015, com a intensificação da migração transnacional de cidadãos venezuelanos (SILVA; ZAMBRANO, 2021). Situações essas muito específicas das dinâmicas e disputas territoriais do estado. Dessa maneira, a fronteira:

[...] é um espaço configurado por uma relação de línguas e de falantes. Os sentidos que se constituem em um espaço de enunciação decorrem dessa relação umbilical. Os sentidos são constituídos no interior de um embate, que é determinado pelo lugar político que as línguas tomam ao se confrontarem, ao se mesclarem, ao serem contidas e interdidas, na configuração de um espaço próprio, significadas enquanto línguas, dadas à existência pela existência de seus falantes. (STURZA, 2006, p. 68).

Nesse entendimento, a fronteira é um lugar onde há a convivência, nem sempre tão harmônica, de múltiplos sujeitos, línguas, culturas e etnias, além de apresentar distintos processos de subjetivação, pois “[...] o limite entre o aqui e o ali, entre o deste lado e o lado de lá; entre o familiar e o estrangeiro; entre o que me pertence e o que te pertence acabam se mesclando em um contínuo linguístico e cultural [...]” (MOREAU, 2004, p.125, tradução nossa).

Por esse viés, o funcionamento das línguas na/da fronteira representa as possibilidades de expressão culturalmente marcadas, sendo essenciais para a construção de uma “política de fronteira”, pois elas são instrumentos de demarcação territorial para o exercício das formas de poder (FOUCAULT, 1979) e também mecanismos eficazes que oportunizam o encontro, o diálogo, o contato e a cooperação entre os povos, quando incentivadas por nossos governantes (DAY, 2001).

Portanto, compreendemos que os sentidos do funcionamento das línguas no espaço de enunciação fronteiriço não são apenas os sentidos da língua nacional, ou seja, da língua portuguesa, no entanto, existem mecanismos de poder que tentam impor a língua portuguesa nesses espaços fronteiriços por meio da imposição linguística. Nas próximas seções, discutiremos de forma mais detalhada a construção heterotópica de estado fronteiriço de Roraima, com seus sujeitos, línguas, culturas e aspectos amazônicos que compõem essa diversidade territorial.

---

<sup>20</sup> A respeito desse aumento de xenofobia no estado de Roraima e também de movimentos de embates contra o êxodo de refugiados venezuelanos, destacamos a reportagem do jornal *El País*, cujo título é “**O monstro da xenofobia ronda a porta de entrada de venezuelanos no Brasil**”, disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534459908\\_846691.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534459908_846691.html). Acesso em 21 jul. de 2021.

A fronteira, para a população de Roraima, tem sido significada por meio dos discursos territoriais e políticos, que constroem um ideal de demarcação espacial, bem como linguística, marcando a diferença entre os sujeitos e as línguas-culturas. Nesse direcionamento, há a manutenção das representações das relações existentes nos Estados-Nação – uma única nação, uma única língua – que é propagada por meio do dispositivo colonial para ensino de língua portuguesa para migrantes em terras roraimenses.

Todavia, o uso da aprendizagem de língua portuguesa nesse espaço fronteiriço não pode ser visto apenas em termos territoriais, mas também de funcionamento de diferentes línguas e culturas que estão frequentemente em contato, pois a fronteira é um contínuo cultural. Assim, os migrantes podem ser acolhidos por meio do ensino de português, mas é significativo que haja o acolhimento pelo uso da sua língua materna – não só o espanhol como outras línguas -, possibilitando um acolher entre línguas na fronteira (ZAMBRANO, 2021).

## **2.2- O Brasil do extremo norte: do ex-território federal ao Estado**

Nesta seção, apresentamos as condições históricas de surgimento do atual estado de Roraima, como ente federativo brasileiro. Para isso, faz-se necessário recorreremos à memória discursiva<sup>21</sup> de institucionalização e oficialização desse espaço geográfico. Todavia, é indispensável explicar que nosso interesse não é instituir uma cronologia (FOUCAULT, 1979), mas sim compreender as condições históricas e as relações de saber-poder que se entrecruzam para a constituição desse espaço denominado como Roraima.

É crucial, de antemão, explanar aqui que ainda existem muitas nuances que precisam ser entendidas na trajetória de constituição histórica de ocupação do território amazônico brasileiro. Sendo assim, optamos por guiar nossas considerações sobre a história roraimense, sobretudo, a partir dos direcionamentos de autores como Galdino (2017); Oliveira (2003); Silva et al. (2020) e Ferri (1990).

Para tal, é inevitável retornarmos ao período colonial, uma vez que as condições históricas de emergência e de criação do espaço roraimense transitam basicamente por três séculos de contato entre os europeus e as populações indígenas, assim como se

---

<sup>21</sup> Para Courtine (2019), a noção de memória discursiva diz respeito “à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas” (COURTINE, 2009, p. 105-106).

misturam propriamente com a história de Portugal e seus conflitos pela expansão territorial do chamado Meridiano de Tordesilhas<sup>22</sup>.

As primeiras notícias relatadas oficialmente a respeito da região do Rio Branco, onde está situado o estado de Roraima, remontam à década de 30 do século XVII, durante a instauração do processo de ocupação colonial dos portugueses na viagem de retorno de Quito, ocorrida entre 1637-39 (GALDINO, 2017). Para Ferri (1990), tratava-se de retorno de uma expedição, pela bacia do Rio Negro, comandada pelo Capitão Pedro Teixeira, onde estava instalada, no médio Amazonas, a Capitania Real de São José do Rio Negro<sup>23</sup>.

A tripulação solicitou que Pedro Teixeira adentrasse no afluente do rio Negro para realizar o “descimento” dos indígenas, a fim de serem comercializados como escravos na antiga Capitania do Grão-Pará e Maranhão. O nome Branco, principal rio de Roraima, foi denominado pelos portugueses, já que antes era chamado pelos indígenas de Quecuene (SILVA *et al.*, 2020, p.13).

A Coroa Portuguesa, preocupada em defender essa nova territorialidade amazônica, deu início ao processo de ocupação do território do Rio Branco, pois estava aflita com a expansão territorial espanhola e holandesa que estava acontecendo na região. Assim, a Coroa Portuguesa incumbiu ao estado do Grão-Pará a construção do Forte de São Joaquim do Rio Branco, em 1778, segunda metade do século XVIII. O forte ficou conhecido mais tarde apenas como Forte de São Joaquim, cuja localização se dava nas proximidades da confluência dos rios Uraricoera e Tacutú, que formam o Rio Branco (GALDINO, 2017).

O objetivo dessa construção militar era justamente a criação de um ponto estratégico de observação e controle territorial, com o propósito de defender a nova territorialidade portuguesa de invasões e de explorações de recursos naturais por outros reinos europeus, ficando sob comando do capitão Nicolau de Sá Sarmiento.

---

<sup>22</sup> Trata-se de documento jurídico assinado em junho de 1494, tendo como protagonistas os reinos de Portugal e Espanha. O tratado tinha como objetivo delimitar territorialmente, por meio de uma linha imaginária, quais seriam as posses e direitos sobre esses novos territórios da América do Sul, para as Coroas Portuguesa e Espanhola, territórios do chamado “Novo Continente”.

<sup>23</sup> A Capitania de São José do Rio Negro era uma das capitanias do Brasil durante o período colonial. Foi fundada em 03 de março de 1755, por determinação de uma Carta Régia do Rei Dom José I. A capitania mesmo tendo sido independente ainda era submetida ao Estado do Grão-Pará e Maranhão (LOUREIRO, 1978, p.131).

Conforme argumenta Oliveira (2003), com a legitimação da posse do território do Rio Branco, os portugueses deram início ao processo apropriação e povoamento do espaço, assim como introduziram de forma sistemática as atividades de extrativismo, ao sul, e as de pecuária, ao norte, no final do século XVIII. Surgindo, assim, as primeiras fazendas particulares que integravam a região do Rio Branco aos anseios portugueses.

Esse sistema extrativista e pecuário foi pautado na escravização da mão de obra de indígenas, principalmente, das etnias Macuxi e Wapichana, que residiam e residem até hoje nessa localidade. Entretanto, a escravização de mão de obra indígena já estava banida e proibida desde 1755, conforme aponta Barbosa (1993). Sobre essa temática, Oliveira (2003, p. 102) expõe que:

[...] a liberação do poder sobre a força do trabalho indígena, dividido entre o Estado e os militares, estendeu-se aos missionários e aos moradores colonos. Isso fez surgir uma variação nessa rede de poder político-administrativo, nos serviços e negócios (agricultura e pecuária) da nova política econômica e de fixação do homem colonizador no vale do Rio Branco. [...] Esse vale amazônico, uma vez integrado ao Brasil português, tornou-se logo um fecundo lugar de contato entre índios e não-índios. O processo “civilizador” português, acentuado pela violência contra os índios, recorreu ao escravismo e ao tráfico de índios como o eixo em torno do qual se estruturou a vida nessa região que se abria para o grupo comercial pecuário e agricultor.

Essa nova dinâmica colonizadora, por meio de ações de exploração de mão de obra indígena, se instalou como uma possível solução para os planejamentos de exploração e expansão comercial implementada e executada por Manoel de Sá Gama Lobo d’Almada, até então Governador da Capitania de São José do Rio Negro (OLIVEIRA, 2003). O projeto extrativista e pecuário se estabeleceu com a criação das primeiras fazendas particulares na região do Rio Branco, também denominadas “Fazendas Nacionais”. São elas: (i) Fazenda São Bento (criada em 1789); (ii) Fazenda São Marcos (criada em 1794) e; (iii) Fazenda São José (criada em 1799).

Estas três fazendas particulares constituíram o cenário que facilitaria o desenvolvimento da cultura do gado, contribuindo ainda para o fortalecimento do poderio português. Contudo, esse poder político, fornecendo aos fazendeiros um poder maior de barganha, não serviu para que obtivessem autonomia financeira, pois dependiam do mercado da Capitania do Rio Negro, de um eficiente transporte fluvial, da mão-de-obra indígena que executava

diferentes serviços, de negociações e alianças para obter certo equilíbrio sócio-cultural entre colonos, religiosos e índios (OLIVEIRA, 2003, p.103).

Em meados da segunda metade do século XIX, é fundada a Fazenda Boa Vista, em 1830, cujo nome mais tarde foi dado à capital do estado de Roraima. Ela foi fundada pelo oficial Inácio Lopes Magalhães, responsável pelo funcionamento do Forte de São Joaquim, com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento social e econômico da região do Rio Branco<sup>24</sup>. As condições hídricas de organização desse espaço eram propícias para criação de fazendas, uma vez que estavam localizadas à beira de um imenso corpo de água (Rio Branco), com campos naturais de pastos e pequenos buritizais de água corrente (GALDINO, 2017).

Com a criação da Fazenda de Boa Vista, começaram a ocorrer os primeiros e “pequenos” fluxos migratórios para o povoamento da região do Rio Branco, em destaque, temos a migração nordestina de cearenses, em 1877, que estavam fugindo da seca na região do semiárido nordestino, dedicaram-se em Boa Vista, principalmente às atividades de pecuária e, posteriormente, implementaram os comércios locais pioneiros (OLIVEIRA, 2003).

Em 15 de novembro de 1889, ocorreu a Proclamação da República do Brasil, gerando significativas transformações na estrutura político-administrativa do Brasil, com a caída das instituições monárquicas e os estabelecimentos dos estados federativos. Para Oliveira, 2003, *apud* Veras, 2009, p. 144):

Em 1890, no dia nove de julho, com o advento da República, por força do Decreto Estadual N.º. 49, o então Governador do estado do Amazonas, Senhor Augusto Ximênes de Ville Roy, criou o município de Boa Vista do Rio Branco, e elevou a Freguesia de Nossa Senhora do Carmo à condição de vila. [...] Em 04 de novembro de 1892, esse município já se encontrava relacionado entre os municípios do estado do Amazonas pela Lei Estadual N.º. 33, ou seja, passou a ter autonomia administrativa onde os pecuaristas locais vislumbravam a possibilidade de ocupar legalmente as terras.

---

<sup>24</sup> Embora as Fazendas Nacionais tivessem um grande papel de desenvolvimento regional desse território, inclusive protegendo de novas invasões de terra pelos europeus, as relações entre o Estado colonizador português, as aldeias, os povoados eram enfraquecidos pela dificuldade de acesso pelos canais fluviais, além da distância existente até a capitania do Grão-Pará (OLIVEIRA, 2003).

A respeito dessa recém-criação do município de Boa Vista do Rio Branco, Oliveira (2003) ainda argumenta que:

O município de Boa Vista do Rio Branco, nascido com a Constituição de 1891, transformou-se no núcleo político, administrativo e militar de maior relevância na região. Por outro lado, continuava subordinado ao Estado do Amazonas, não firmando tomadas de decisões de nível local, as quais eram definidas em Manaus. No entanto, dentro do jogo “democrático” da Primeira República (1889-1930), disputado sob a hegemonia dos representantes das regiões economicamente mais fortes, o Estado do Amazonas ficava de fora e aguardava as grandes decisões e partilha dos privilégios no poder central, apoiadas na política de favor ou do coronelismo. (OLIVEIRA, 2003, p. 118).

Em meados do século XX, entre 1920 e 1940, o cenário político-econômico brasileiro apresentou novamente bruscas modificações que afetaram também a organização geopolítica do território roraimense, conforme sinaliza Oliveira (2003). Essas mudanças estavam relacionadas à trajetória político-social do Brasil, baseadas principalmente em diferentes propostas, tais como: o Tenentismo; a formação da Aliança Liberal; o movimento Revolucionário e o golpe de Estado.

De acordo com Silva *et al* (2020), essas modificações acarretaram, em 1930, a intensificação de fluxos migratórios para a região do Rio Branco, sobretudo, pela descoberta de diamantes na Serra do Tepequém, o que demandou maior fortalecimento da presença militar do Estado brasileiro no controle da região. Dessa forma, existia também uma vontade, por parte do poder administrativo federal, de controlar e delimitar o território brasileiro, especialmente, a Amazônia, porque existia um certo medo da perda da Amazônia, das riquezas naturais e minerais para outras nações estrangeiras que clandestinamente e frequentemente exploravam a região amazônica.

Para a materialização concreta da soberania brasileira sobre todo território foi necessário a implementação do exercício pleno do poder soberano por meio da demarcação, do controle e da ocupação dos espaços geográficos (RAFFESTIN, 1993; FOUCAULT, 2008). Essa vontade de verdade, de controle, de ocupação do território brasileiro estava fundamentada no:

[...] modelo unificador de tendência política e econômica que trouxe à tona antigo conflito em relação ao território e às fronteiras nacionais. Essas terras eram vistas como possíveis espaços de exploração capitalista estrangeira, que estava aliada a grupos nacionais. Difunde-se a necessidade de

unificação tanto da sociedade brasileira quanto do seu território e a compatibilização dos interesses em prol do desenvolvimento e da soberania nacional, sob a égide do governo federal (OLIVEIRA, 2003, p.176).

No final do século XX, aconteceu a mudança de *status* político e administrativo do Território Federal de Roraima, ocasionado pela promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988. Esse território, então, passou a ser nomeado como estado de Roraima. Na visão de Oliveira (2003), essa mudança proposta pela constituição favoreceu a redemocratização brasileira e fez nascer o ideal do estado roraimense como entidade guardiã da fronteira nacional do extremo norte do país. (OLIVEIRA, 2003).

Embora tenhamos essa nova organização político-administrativa do Brasil, há conflitos em Roraima que perduram até os dias atuais em torno da exploração de riquezas naturais, ocupação dos espaços “vazios”, bem como conflitos que atravessam a constituição linguística, social, étnica e cultural do estado, dada a realidade superdiversa e os processos migratórios, como veremos na próxima seção.

### 2.3- A construção de uma cartografia de Roraima: os sujeitos, as línguas, as culturas e as cosmologias amazônicas

*Neto do Nordeste*<sup>25</sup>

Eu tenho um pé no Ceará  
O meu avô era de lá  
Eu tenho um pé no Maranhão  
Eu tenho mais eu tenho a mão

Eu tenho um pé no Piauí  
Rio Grande do Norte passa por aqui  
Eu tenho um pé em Pernambuco  
Tenho uma perna no sertão

Quem é filho do Norte  
É neto do Nordeste  
[...]

(Eliakin Rufino).

<sup>25</sup> Este trecho da música (Neto do Nordeste) foi escrito e interpretado pela voz de Eliakin Rufino no movimento Roraimeira. Esse movimento artístico-cultural surgiu em meados da década de 1980, em Roraima, inspirado pelas discussões do Movimento Modernista e Tropicalista, que tinha como objetivo promover as riquezas naturais roraimenses, bem como a busca pela valorização dos povos e da formação da identidade cultural local. A música está disponível em: RUFINO, Eliakin. Neto do Nordeste. *In.*: RUFINO, Eliakin; UCHÔA, Neuber; PRETO, Zeca. **Roraimeira**: o contato de Roraima. Sonopress Rimo Indústria e Comércio Fonográfica S/A. Manaus. 1 CD. Faixa 1 (Proketo Pixinguinha).

Iniciamos esta seção com um trecho da música intitulada “Neto do Nordeste”, escrita e interpretada por Eliakin Rufino, artista roraimense, por entender que corporifica a heterogênea constituição linguística, cultural, social e histórica que perpassa a criação desse espaço territorial brasileiro. Para isso, nesta seção, optamos por apresentar para os leitores o estado de Roraima, constituído por diferentes sujeitos nacionais, internacionais, etnias indígenas, línguas de migração e culturas variadas em meio às fronteiras. Nas palavras de Foucault (2013, p.19):

Não se vive em um espaço neutro e branco; não se vive, não se morre, não se ama no retângulo de uma folha de papel. Vive-se, morre-se, ama-se em um espaço quadriculado, recortado, matizado, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus de escada, vãos, relevos, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas. Há regiões de passagem, ruas, trens, metrô; há regiões abertas de parada transitória, cafés, cinemas, praias, hotéis, e há regiões fechadas de repouso e moradia. Ora, entre todos esses lugares que se distinguem uns dos outros, há os que são absolutamente diferentes: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los.

Para Foucault (2013), o espaço heterotópico é concebido como um espaço plural de desenvolvimento e de constituição da sociedade, que leva em consideração atores e fenômenos que antes eram silenciados devido ao seu caráter de ocupação marginal e de inconstância. Ou seja, o espaço heterotópico é um espaço concreto, marcado pela existência da diferença, com múltiplas representações conflitantes em uma mesma área, porque são espaços de concretização e sedimentação de práticas hegemônicas e discursivas:

[...] eu acredito que a inquietude de hoje concerne fundamentalmente ao espaço [...] o espaço contemporâneo não está ainda inteiramente ‘dessacralizado’ [...]. E talvez nossas vidas ainda estejam comandadas por um certo número de oposições que não podemos tocar, as quais a instituição e a prática ainda não ousaram atingir: oposições que nós admitimos como dadas, por exemplo, entre o espaço privado e o espaço público, entre o espaço da família e o espaço social, entre o espaço cultural e o espaço útil, entre o espaço de lazer e o espaço de trabalho [...] (FOUCAULT, 2001, p. 1573).



Por apresentar múltiplas características linguísticas, culturais, sociais, histórias e políticas de organização espacial, concebemos as fronteiras internacionais de Roraima como lugares heterotópicos, tendo em vista que possuem uma movimentação sociocultural muito peculiar e com dinâmicas e conflitos de diferentes naturezas, próprios de regiões de fronteira, tais como: dinâmicas/conflitos linguísticos, culturais e políticos, entre outros. Atrelado a isso, destacamos o fator de ocupação territorial tardia, com intensas disputas territoriais, inclusive até os dias atuais com conflitos entre indígenas e não indígenas pelo ambiente espacial.

O processo de ocupação em Roraima deu-se em meados de 1980, por causa da posição geográfica ao extremo norte do país, bem como pela dificuldade de acesso, seja por transporte terrestre, aquático ou aéreo do século XX, que se estende até os dias atuais do século XXI<sup>26</sup>. Em termos históricos de organização do espaço brasileiro, Roraima é um estado com criação muito recente, um dos mais jovens do país, tendo apenas 33 anos de existência. É, por vezes, conhecido como a última fronteira brasileira e como o estado mais desconhecido do país (SOUZA, 2008).

Sendo assim, consideramos de extrema valia evidenciar para os leitores desta tese as condições históricas de emergência desse espaço de enunciação fronteiriço, para, conseqüentemente, apontar o surgimento da necessidade do ensino de português como língua de acolhimento em uma perspectiva decolonial e não de obrigatoriedade na perspectiva do Estado-Nação.

Etimologicamente, o nome do estado de Roraima origina-se da língua *Yanomami*, das palavras *roro* ou *rora*, que significa verde e da palavra *ímã*, que tem como significado serra, formando assim o sentido de serra verde, a qual reflete o tipo de paisagem natural predominantemente encontrada na região do Monte Roraima, um dos símbolos do estado.

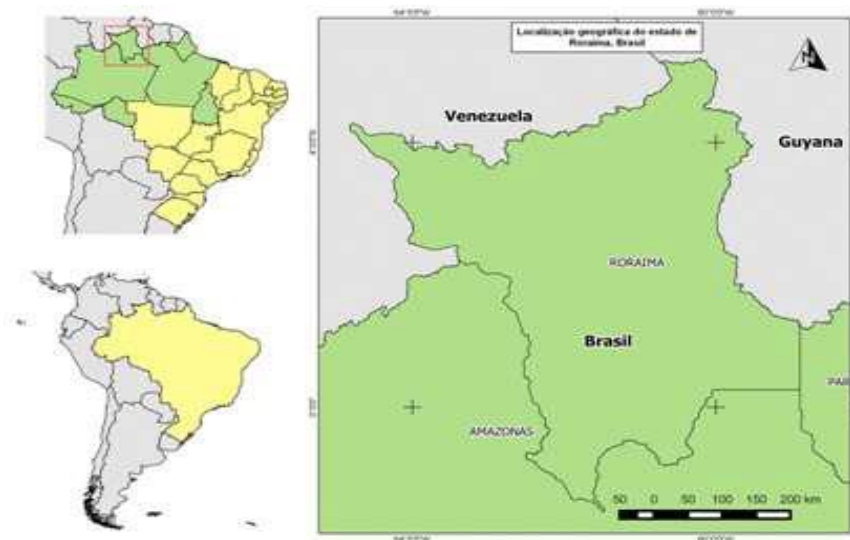
Roraima está localizado ao extremo norte do Brasil, na Amazônia, situa-se em uma extensão territorial de 224.273,831 km<sup>2</sup>, ocupando a 14.<sup>a</sup> posição entre os entes federativos do país, com 2,64% do território nacional (IBGE, 2020). O estado possui a única capital – Boa Vista – situada, de fato, no hemisfério norte, aproximadamente a 2°49 acima da linha do Equador e faz fronteira com os países da República Bolivariana da

---

<sup>26</sup> Em pleno século XXI, o acesso ao estado de Roraima ainda se dá de forma precária, sendo prioritariamente por via aérea. Embora exista a BR -174, a qual faz ligação entre as cidades de Manaus (capital do Amazonas) e a de Pacaraima (cidade fronteiriça de Roraima com a Venezuela), o acesso por via terrestre ainda é limitado pelas más condições de trafegabilidade do percurso, aproximadamente 800 km de distância (SIEMS-MARCONDES, 2013).

Venezuela e com a República Cooperativista da Guyana<sup>27</sup> e com os estados do Pará e Amazonas.

**Figura V**– Fronteiras internacionais do estado de Roraima

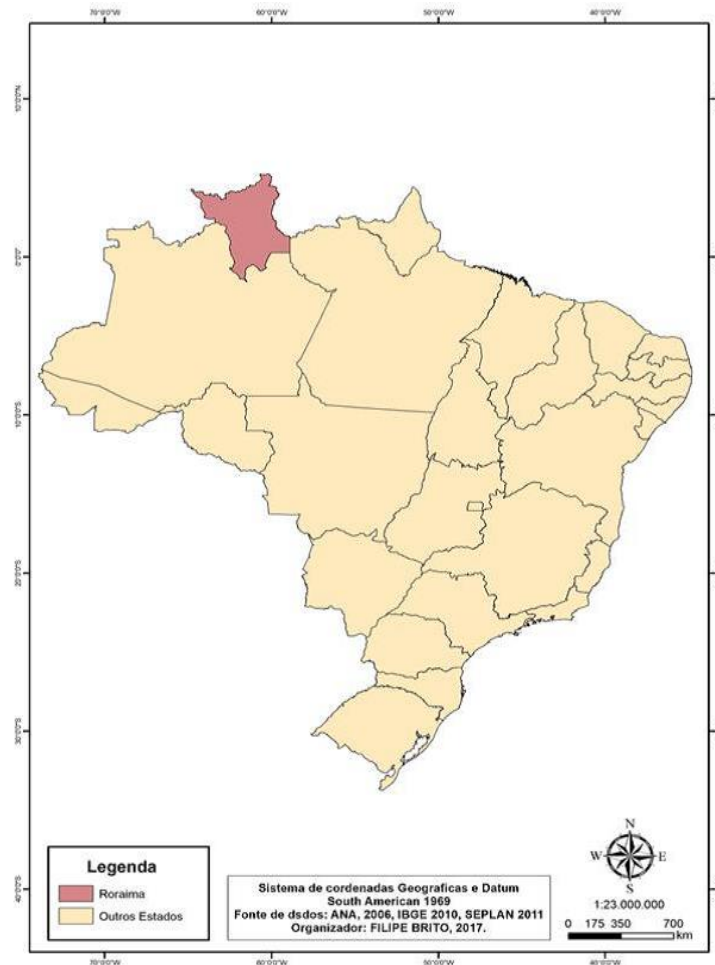


Fonte: MMA/FUNAI (2015).

Durante muito tempo no universo escolar, alguns discursos se materializaram na sociedade brasileira relacionados ao imaginário da região norte do país, justamente em razão de fatores concernentes ao distanciamento geopolítico. Esses discursos, tais como, a título de exemplo, os pontos extremos do Brasil, eram perpetuados como verdade no ambiente escolar e na mídia nacional.

Antigamente, os pontos extremos do país eram atribuídos ao “Oiapoque (Rio Grande do Sul) e ao Chuí (Amapá)”. Entretanto, com o advento de novos aparatos tecnológicos de medição, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) reformulou as suas conceituações científicas, reconhecendo que o ponto mais alto do norte do país é o Monte Caburaí, no município de Uiramutã (RR), tornando correto a formulação “Do Oiapoque (Rio Grande do Sul) ao Caburaí (Roraima)”, conforme podemos visualizar na figura V, de localização do estado em relação aos outros estados brasileiros:

<sup>27</sup> Nesta tese, a fim de ser condizente com a postura teórica adotada contra a colonialidade do poder (QUIJANO, 2010), optamos por adotar a grafia dos termos ‘Guyana’ e ‘guyanense’ com ‘y’, pois “após a Revolução do Rupununi e a reorganização política do país, foi denominado República Cooperativa da Guyana, trocando o “i” por “y” (OLIVEIRA, 2011).

**Figura V** – Localização de Roraima em relação aos outros estados brasileiros

**Fonte:** IBGE (2010).

Devido às particularidades de localização na Amazônia, Roraima teve seu processo de povoamento de forma tardia, iniciando de modo relativamente expressivo somente em meados de 1970, com a construção de estradas de acesso ao território, que foram um dos fatores que impulsionaram de certa forma o crescimento populacional, passando de uma população superior a 28.000 habitantes, em 1960, para 40.885, em 1970<sup>28</sup>.

Na década de 1970, o processo de explosão demográfica se intensificou em razão de atividades de cunho econômico e de exploração de riquezas minerais na Amazônia. No território roraimense, esse processo aconteceu por causa da exploração de ouro,

<sup>28</sup> Roraima era Território Federal e foi transformado no atual estado a partir da Constituição Federal (CF) de 1988. Discorremos sobre essa questão de forma mais detalhada na próxima seção.

motivadas pelas ações do Projeto Radam Brasil<sup>29</sup>, desenvolvidas pelo Ministério da Defesa e pelo Ministério de Minas e Energia por meio do Departamento Nacional da Produção Mineral, com recursos do Plano de Integração Nacional, os quais evidenciaram o potencial natural de riquezas presentes na região amazônica (LIMA *et al.*, 2016), tornando-a mais sedutora do ponto de vista econômico para exploração territorial.

Além disso, a expansão em relação ao número de habitantes no território de Roraima ocorreu, principalmente, quando as forças político-administrativas do território federal abraçaram esse aquecimento migratório nacional, com intuito de patrocinar a abertura de frentes para a colonização desse espaço geográfico, fomentando, inclusive, sua exploração mineral e agrária, transformando-a, assim, na unidade federativa mais atrativa naquele momento (BARBOSA, 1993).

Em razão disso, o crescimento populacional na região se expandiu e se intensificou nas décadas posteriores, contabilizando cerca de 324.397 habitantes nos anos de 2000, distribuídos de maneira irregular e pouco simétrica entre os 15 municípios do estado (IBGE, 2002). Essa melhora populacional foi motivada por estratégias do Governo Federal a partir dos anos de 1960, com o intuito de proporcionar uma “reforma agrária” no país, o que provocou a migração em massa de camponeses em direção à Amazônia brasileira<sup>30</sup> (BARBOSA, 1993). Vejamos a expansão demográfica dos anos 2000 por municípios:

**Quadro II-** Dados populacionais por municípios de Roraima

<b>Município</b>	<b>Total</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>	<b>Taxa de urb (%)</b>
<b>Boa Vista</b>	<b>200.568</b>	<b>197.098</b>	<b>3.470</b>	<b>98,27</b>
<b>Caracaraí</b>	<b>14.286</b>	<b>8.236</b>	<b>6.050</b>	<b>57,65</b>
Rorainópolis	17.393	7.236	10.208	41,65

<sup>29</sup> O Projeto Radam Brasil permitiu que os brasileiros tomassem conhecimento das riquezas naturais dos solos da Amazônia, como jazimentos de ouro, cassiterita, bauxita, gás natural, petróleo, pedras e areias raras (de alto valor comercial), além de minérios nobres e radioativos como urânio, tório e bário (LIMA *et al.*, 2016, p. 10).

<sup>30</sup> É interessante mencionar que, esse processo de povoamento na região norte brasileira, deu-se por causa de uma série de ações de políticas do Governo Federal, criando instrumentos de incentivos para o processo de ocupação da Amazônia brasileira, com criação de inúmeras agências e instituições nos anos de 1940, tais como: (i) Banco de Crédito da Borracha (BCB); (ii) o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP); (iii) a Superintendência de Abastecimento do Vale Amazônico (SAVA); (iv) Comissão Administrativa do Encaminhamento de Trabalhadores para a Amazônia (CAETA); (v) Instituto Agrônomo do Norte (IAN); (vi) Serviço de Navegação da Amazônia e Administração do Porto do Pará (SNAPP); (vii) Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) e; (viii) Instituto de Pesquisa da Amazônia (INPA), entre outras ações de incentivo (VALE, 2007).

<b>Mucajaí</b>	<b>11.247</b>	<b>7.029</b>	<b>4.218</b>	<b>62,50</b>
Alto Alegre	17.907	5.195	12.712	29,01
São João da Baliza	5.091	3.882	1.209	76,25
São Luiz	5.311	3.447	1.864	64,90
Bonfim	9.326	3.000	6.326	32,17
Pacaraima	6.990	2.760	4.230	39,48
Caroebe	5.692	1.977	3.715	34,73
Normandia	6.138	1.500	4.638	24,44
Cantá	8.571	1.155	7.416	13,48
Amajari	5.294	799	4.495	15,09
Uiramutã	5.802	525	5.277	9,05
<b>Iracema</b>	<b>4.781</b>	<b>3.228</b>	<b>1.553</b>	<b>67,52</b>
Roraima	324.397	247.016	77.381	76,15

**Fonte:** Elaboração e Adaptação do autor, a partir de IBGE (2002).

Apoiados na análise do quadro II, é visível que a concentração populacional decorreu, sobretudo, nos municípios localizados ao longo das malhas rodoviárias que cobriam o território de Roraima, sendo a maior aglomeração nas cidades de Boa Vista, Caracaraí, Iracema e Mucajaí, onde concentravam-se o maior contingente populacional no ano de 2000, consoante ao que verificamos em vermelho quadro.

Lima *et al.* (2016) sinalizam que o fluxo migratório nacional para o estado roraimense pode ser basicamente identificado a partir de três dimensões: (i) a econômica que gerou novas relações de produção para a região, destacando-se os grandes programas e empreendimentos industriais, agropecuários, mineradores e madeireiros; (ii) a fundiária que promoveu a valorização das terras, bem como uma corrida pelas suas ocupações e; (iii) a social onde se inscreve o aumento de ocupação de áreas consideradas “vazias”, trazendo aumento de urbanização, crescimento de migrações e, conseqüentemente, conflitos sociais.

Comparado aos outros estados federativos, Roraima é o estado menos populoso do Brasil, com densidade demográfica de 2,01 hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2010), ocupando a 27<sup>a</sup> posição em termos populacionais. No entanto, cabe destacar que o estado vem sofrendo um forte aumento do seu contingencial populacional nas últimas décadas, tendo um crescimento de 10,31%, passando de 450.479 habitantes, em 2010, para 496.936, em 2014, possuindo, assim, o segundo maior crescimento do país, em conformidade com os dados expostos no quadro de evolução populacional abaixo:

**Quadro III** – Evolução do contingente populacional em Roraima

<b>2000</b> – 324.397	<b>2004</b> – 637.701	<b>2008</b> – 412.783	<b>2012</b> – 469.524
<b>2001</b> – 337.253	<b>2005</b> – 391.318	<b>2009</b> – 421.497	<b>2013</b> – 488.012
<b>2002</b> – 346.866	<b>2006</b> – 403.340	<b>2010</b> – 450.479	<b>2021</b> – 652.713 <sup>31</sup>
<b>2003</b> – 357.296	<b>2007</b> – 415.281	<b>2011</b> – 460.165	

**Fonte:** Elaboração do autor, a partir das estimativas dos Censos Demográficos – IBGE (2021).

Percebemos, dessa forma, que *boom* demográfico de migração (quadro III) se estabeleceu com especial atenção entre a região Nordeste e a região Amazônia. O fluxo migratório interno para Roraima, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad, 2012), elaborados pelo IBGE, aponta que 45 % da população roraimense são originários de outros estados brasileiros, sendo 23 % da população formada por nordestinos.

Desses, 16,4 % são do estado do Maranhão. Cabe destacar que esse aumento populacional de 2021 deve-se, basicamente, por causa dos nascimentos de filhos de migrantes, pois na estimativa não se encontram incluídos os migrantes do estado<sup>32</sup>.

Roraima possui parte significativa do seu território composta de Terras Indígenas e Parques Nacionais já demarcados, sendo um dos fatores que podem explicar o baixo contingente populacional em relação aos outros estados federativos do país. De acordo com o Atlas Digital de 2016, publicado pelo IBGE, Roraima possui cerca de 83,2 da população indígena vivendo em terras demarcadas, sendo o maior perceptual entre todos os estados brasileiros.

O estado concentra em seu território distintas etnias de povos indígenas que falam mais de dez línguas diferentes, pertencentes a três famílias linguísticas: Caribe, Aruwak e Yanomami. De acordo com os dados apresentados pela pesquisa desenvolvida em 2019, pelo Instituto Socioambiental e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)<sup>33</sup> existem sete línguas caribes faladas em Roraima, assim como não apenas

<sup>31</sup> O ano de 2021 é acréscimo nosso. Trata-se de uma projeção populacional estimada, tendo em vista que o Censo Demográfico de 2020 não foi realizado por questões de cunho orçamentário do Governo Federal, cujo presidente era Jair Messias Bolsonaro. Informação disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

<sup>32</sup> Discorremos sobre essa problemática nas próximas seções da tese.

<sup>33</sup> As pesquisas com os dados do Instituto Socioambiental estão veiculadas em matéria disponível no site <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/iphan-reconhece-importancia-da-diversidadelinguistica-yanomami>. Acesso: 23 de setembro de 2021.

quatro como era conhecido nas pesquisas anteriores, mais seis línguas distintas da família Yanomami. Vejamos o quadro de línguas indígenas faladas no estado de Roraima com essa última atualização:

**Quadro IV** – Línguas indígenas faladas de/em território de Roraima<sup>34</sup>

Línguas da família Caribe	Línguas da família Aruwak	Línguas da família Yanomami
Macuxi	Wapichana	Yanomami
Taurepang	-	Sanöma
Ingarikó	-	Ninam
Patamona	-	Yanomam
Waimiri-Atroari	-	ÿaroame
Ye'kwana	-	Yãnoma
WaiWai	-	-

**Fonte:** Elaboração do autor, a partir de ISA (2019).

Ao todo, no território roraimense, existem 32 Terras Indígenas (TI), a saber: Ananás, Anaro, Aningal, Anta, Araçá, Barata, Livramento, Bom Jesus, Boqueirão, Cajueiro, Canauanim, Jabuti, Jacamim, Malacacheta, Mangueira, Manoa/ Pium, Moskow, Muriru, Ouro, Pium, Ponta da Serra, Raimundão, Raposa Serra do Sol, Santa Inez, São Marcos, Serra da Moça, Sucuba, Tabalascada, Trombetas/ Mapuera, Truaru, Waimiri-Atroari, Waiwái e Yanomami, o que corresponde a 46,68 % do território de Roraima (quadro V):

<sup>34</sup> O quadro IV constitui uma tentativa de dar conta do panorama linguístico inicial desse espaço heterotópico roraimense, no entanto, não inclui as diferentes variantes dialetais dessas línguas. Ou seja, apresentamos neste quadro apenas as línguas indígenas que é possível verificar a sua existência e o seu funcionamento nas comunidades indígenas das etnias. Além dessas línguas, também gostaríamos de mencionar a língua brasileira de Sinais (LIBRAS), língua venezuelana de sinais (LVS), bem como as línguas indígenas que chegaram ao espaço roraimense por causa da migração, tais como: as etnias Warao; Eñepá e Pemon.

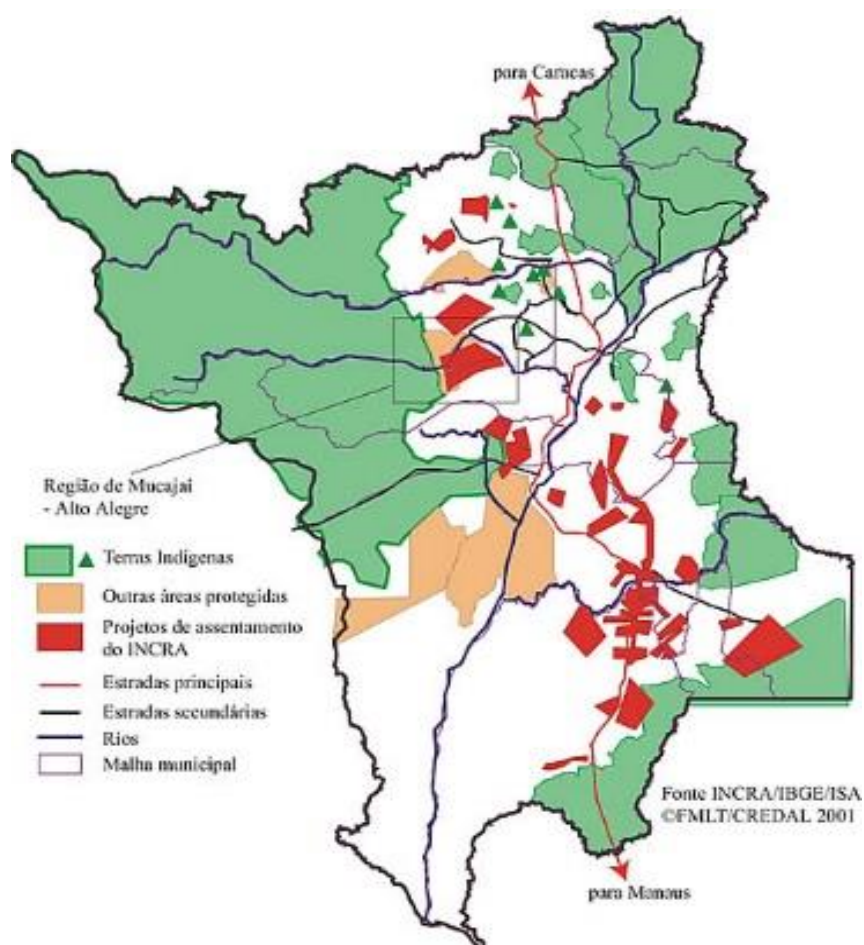


**Quadro V** – Distribuição espacial de Roraima

Área total do Estado	224.273,831 km <sup>2</sup>	100 %
Áreas indígenas	10.470,498 km <sup>2</sup>	46,68%
Áreas do IBAMA	1.587.908 km <sup>2</sup>	7,07%
Áreas de assentamento do INCRA	1.188.930 km <sup>2</sup>	5,30%
Áreas do Ministério de Defesa	174.861 km <sup>2</sup>	0,77%
Outras áreas	6.766.954 km <sup>2</sup>	30,19%
Áreas remanescentes para o estado	2.240.747 km <sup>2</sup>	9,99%

Fonte: INCRA (2010).

Abaixo de forma mais espacial, podemos verificar e analisar a divisão geográfica do território roraimense apontada na figura VI:

**Figura VI**- Divisão espacial do território roraimense

Fonte: INCRA/IBGE/ISA (2001).



É evidente, portanto, que as demarcações de Terras Indígenas em Roraima permitem entender os constantes conflitos espaciais e políticos envolvendo esse espaço geográfico, pois, frequentemente, a questão do poder territorial, bem como a organização espacial, social, cultural e, até mesmo linguística, tem sido um fator gerador de amplas situações de tensão e de conflito ocorridas nas últimas décadas.

De acordo com Becker (1992), esse sistema de divisão territorial é explicitado por um acirramento dos conflitos, pois tem a ver com a maneira como os grupos sociais vêm se articulando, se organizando e se confrontando. Esse processo de conflitos, em Roraima, acontece, por exemplo, entre garimpeiros e fazendeiros; garimpeiros e empresários; índios e igrejas; índios e organismos internacionais e, recentemente, entre cidadãos brasileiros e migrantes.

Isso acontece, porque a divisão do território, associado à ideia de domínio e gestão de determinado espaço territorial, promove e impulsiona uma ampliação da territorialidade de alguns grupos. Em suma, o fato de um determinado grupo social ter o domínio sobre um espaço geográfico, torna impossível o domínio do mesmo lugar por outros grupos. Não menos importante, é preciso considerar aqui também todos os jogos políticos e ideológicos ao redor de negociações e lutas pelo domínio sobre um determinado espaço (BECKER, 1992). Assim, é marcante entender que essas tensões sobre a organização do espaço entre os grupos sociais não se iniciaram recentemente com o surgimento da demarcação de Terras Indígenas, visto que:

A história "efetiva" se distingue daquela dos historiadores pelo fato de que ela não se apoia em nenhuma constância: nada no homem - nem mesmo seu corpo - é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles. Tudo em que o homem se apoia para se voltar em direção à história e apreendê-la em sua totalidade, tudo o que permite retraça-la como um paciente movimento contínuo: trata -se de destruir sistematicamente tudo isto. É preciso despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos. Saber, mesmo na ordem histórica, não significa "reencontrar" e sobretudo não significa "reencontra-nos". A história será "efetiva" na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. E que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar (FOUCAULT, 1979, p. 15).

Para Neves-Corrêa (2018), orientado pelas problematizações lançadas por Michel Foucault, é indispensável contar uma outra história, aquela da invasão, (re)produzida pela história institucional como “descobrimento” do Novo Mundo. Momento de extrema tensão e violência que fez surgir a existência do Brasil, em meio ao forte massacre dos povos indígenas, com a quase extinção das suas línguas, culturas, modos de viver e existir no mundo, bem como a perda dos seus espaços territoriais, dado que:

[...] durante todo processo de ocupação do território brasileiro, não se observa uma preocupação com a permanência dos povos indígenas em suas terras tradicionais. Aos povos nativos restava ou aceitar a dominação dos colonizadores, servindo como mão-de-obra para suas fazendas; se deslocar ainda mais para o interior; ou ainda resistir às ocupações, em batalhas que, devido à grande diferença de forças, inevitavelmente se encerrava com a derrota dos índios (WIENKE; LAUERMANN, 2008, p. 98).

No Brasil, os duelos com os povos originários foram desencadeados desde o início do século XVI, durante o processo de colonização do Brasil. Uma das ações mais devastadoras para as etnias indígenas foi aquela relacionada ao ideal linguístico do governo da língua, com concretas ações para a implementação do ensino de língua portuguesa. Durante esse período, as ações de educação escolar indígena foram pautadas, a princípio, pela catequização feita pelos missionários jesuítas e, posteriormente, pela integração forçada dos indígenas de diferentes etnias à sociedade nacional por meio do dispositivo colonial (NEVES, 2009; 2015, 2020) para aprendizagem da língua nacional (CUNHA, 2008).

Neves e Gregolin (2021) argumentam que frequentemente os direitos dos povos indígenas, essencialmente, àqueles relacionados ao uso das línguas indígenas, são sempre motivo de tensionamento por parte dos governos, tendo em vista que a propagação do dispositivo colonial para ensino da língua portuguesa ainda está presente nos anseios nacionais. Para elas, o dispositivo colonial:

[...] está diretamente relacionado à colonização europeia, iniciada com as grandes navegações no final do século XV e mantido bem vivo na atualidade, com seus reposicionamentos e suas novas possibilidades históricas. Podemos pensá-lo como um programa empreendido, a princípio pelos europeus com seus interesses comerciais, militares e religiosos, mas que também foi assumido pelas elites locais dos países

colonizados, tanto na América como em outros continentes (NEVES; GREGOLIN, 2021, p. 14).

Historicamente, os grupos - no início uma minoria - que dominavam a língua nacional, considerada como padrão, eram grupos que detinham um poder político e cultural sem precedentes. Essa língua das elites dominantes se transformou na língua oficial dos Estados modernos, aí compreendido no Brasil, com a propagação de forma impositiva do ensino da língua portuguesa nos nossos sistemas educacionais do Brasil.

Nesse sentido, língua sempre foi e será considerada um elemento central na definição da ideia de nacionalidade (ORLANDI, 2007a), talvez, por isso, tenha se tornado uma das estratégias discursivas para propagação das heranças da colonialidade do poder (QUIJANO, 2010), em suas distintas formas e possibilidades de configuração (LAVEREDA, 2021). Infelizmente, essas relações do poder reproduzidas com o ideal dos Estados-Nação ainda se encontram em evidência para os povos indígenas e têm sido perpetuadas para os migrantes estrangeiros no Brasil, sobretudo, em Roraima, que tem recebido um número expressivo de sujeitos em deslocamento de crise.

Outro ponto da cartografia roraimense que merece ser exposta, mesmo que de forma breve, são os aspectos de biodiversidade amazônicos presentes nesse espaço e que se inter-relacionam com as diferentes línguas, etnias, culturas. Roraima é um estado marcado pela diversidade de espécies de animais, faunas e floras, pois é um dos estados integrantes da chamada Amazônia Legal<sup>35</sup>, juntamente com os estados do Acre, Rondônia, Amazonas, Pará, Mato Grosso, Amapá, Tocantins e a porção oeste do Maranhão.

O estado encontra-se inserido no bioma Amazônia e engloba em sua biodiversidade paisagística um mosaico heterogêneo de florestas, savanas e campinaras, apresentando, também, áreas de tensão ecológica ou de transição entre duas paisagens, como por exemplo, savanas e florestas, entre outras. No imaginário coletivo brasileiro, o bioma da Amazônia se caracteriza pela presença de florestas altas e densas com forte umidade, conforme sinaliza Siems-Marcondes (2013).

---

<sup>35</sup> A Amazônia Legal corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, delimitada em consonância ao **Art. 2o da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007**. A região é composta por 772 municípios distribuídos da seguinte forma: 52 municípios de Rondônia, 22 municípios do Acre, 62 do Amazonas, 15 de Roraima, 144 do Pará, 16 do Amapá, 139 do Tocantins, 141 do Mato Grosso, bem como, por 181 Municípios do Estado do Maranhão situados ao oeste do Meridiano 44°, dos quais, 21 deles, estão parcialmente integrados na Amazônia Legal. Possui uma superfície aproximada de 5.015.067,75 km<sup>2</sup>, correspondente a cerca de 58,9% do território brasileiro. (IBGE, 2010).

No entanto, a vegetação roraimense não possui de forma marcada esse tipo de característica. Ela possui como característica típica uma ampla região de savana estépica, com cerca de 1/3 do território, denominada comumente de lavrado.

[O lavrado] trata-se de um ecossistema único, sem correspondente em outra parte do Brasil, com elevada importância para a conservação da biodiversidade e dos recursos hídricos. Esta paisagem faz parte do grande sistema de áreas abertas estabelecido entre o Brasil, a Guiana e a Venezuela com mais de 60.000 km<sup>2</sup>. O lado brasileiro é quase que totalmente restrito à Roraima, detendo mais de 70% (43.358 km<sup>2</sup>) de todo este complexo (...) Dentro da divisão de biomas e ecorregiões que o Brasil adota, esta grande paisagem é definida como a ecorregião das “Savanas das Guianas”, inserida no Bioma Amazônia (CAMPOS; PINTO; BARBOSA, 2008, p. 1).

Portanto, o lavrado é uma paisagem vegetativa muito peculiar do território roraimense, formada, inclusive por um grande mosaico de áreas abertas e também fechadas de formações florestais, onde existem várias fisionomias de savana. Apesar de existir aparentemente uma semelhança entre o bioma Cerrado, o lavrado é uma vegetação tipicamente roraimense, sem correspondência em outra parte do país, sendo considerada uma área prioritária para conservação da biodiversidade pelo Governo Federal Brasileiro (ISA, 2012).

Ao contrário de outros estados localizados na Amazônia Legal, a condição de relevo acidentado presente no território roraimense estende-se aos principais rios do estado, formando cachoeiras, quedas, corredeiras e bancos de areia que tornam difícil a navegação nos períodos de estiagem<sup>36</sup>, o que contribuiu para a ocupação tardia do território. (SIEMS-MARCONDES, 2013). Para Silva *et al.* (2020), as particularidades do relevo roraimense caracterizam-se:

[...] pela diversidade de quadros morfológicos presentes. Tal diversidade decorre da interação entre fatores geológico-estruturais e climáticos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a formação e evolução do relevo, somados ainda a parâmetros topográficos, como a altitude. Em suas paisagens, Roraima exhibe planícies, depressões, pediplanos, patamares, bem como registra a presença marcante de planaltos. (SILVA *et al.*, 2020, p.29).

---

<sup>36</sup> Com exceção do Rio Branco, que atravessa de Norte a Sul o estado e em cujas margens estabeleceram-se os primeiros povoados, bem como as cidades de Roraima. (SIEMS-MARCONDES, 2013, p. 71).

Em relação às condições climáticas, por estar localizado ao extremo norte do país e acima da linha do Equador, como mencionamos anteriormente, Roraima apresenta basicamente uma única estação climática, o verão, com presença de período seco e período chuvoso, características essas comuns da região amazônica. De modo geral, o clima roraimense é equatorial – quente e úmido, embora em algumas áreas do estado também encontramos o clima tropical (IBGE, 1991).

Corroborando essas informações do clima, Silva *et al.* (2020) explanam que Roraima apresenta elevadas temperaturas (entre 24° a 26° anuais) como características marcantes, as quais são em decorrência da conjugação de muitos fatores, dentre eles destacamos: os sistemas regionais de circulação atmosféricas e os aspectos fisiográficos, com destaque, particularmente, a posição latitudinal e a disposição do relevo.

Segundo Siems-Marcondes (2013), a capital Boa Vista e seus entornos apresenta elevadas temperaturas, com médias entre 26° e 30°, decorrente de fatores ligados à localização geográfica e à altitude, o que impacta significativamente na organização dos grupos sociais, com implicações culturais e econômicas na região.

Essas condições geopolíticas de organização do território roraimense, bem como aliada aos fatores de localização geográfica, aos processos sociohistóricos de ocupação tardia do território, à dificuldade de acesso ao estado, bem como fatores relacionados à biodiversidade impactam significativamente nas condições de formação acadêmica-profissional, na construção de conhecimentos de pesquisas acadêmicas e de acesso às práticas convencionadas nos maiores centros de produção de saberes e difusão do país (SIEMS-MARCONDES, 2013).

Corroborando essas problematizações, Santos (2012) aponta que a diversidade linguístico-cultural desse espaço roraimense é facilmente percebida em suas ruas, tornando-a reconhecida por linguístas, antropólogos e pela população de uma forma geral. Entretanto, também se torna perceptível a escassez de pesquisas acadêmicas em torno da diversidade, em especial das línguas faladas no território (línguas estrangeiras, indígenas, migração). A maioria das pesquisas de cunho linguístico existentes versam sobre a descrição das línguas indígenas faladas no território roraimense.

Segundo Siems-Marcondes (2013), essa aparentemente limitação aos conhecimentos dos grandes centros do país permite e abre possibilidade para adoção de práticas não convencionadas, considerando a mescla de sujeitos nacionais e internacionais, etnias indígenas, línguas, culturas, dentre outros aspectos, sendo um

importante espaço de grande valia para os pesquisadores brasileiros. Nas palavras de Foucault (2001), esses espaços como o estado de Roraima são:

[...] lugares reais, lugares efetivos, lugares que foram desenhados pela própria instituição da sociedade, e que são tipos de contra-localizações, tipos de utopias efetivamente realizadas dentro das quais as localizações reais, todas as outras localizações reais que se pode achar no interior da cultura são simultaneamente representadas, contestadas e invertidas, tipos de lugares que se encontram fora de todos os lugares, ainda que, entretanto, eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, como são absolutamente outros do que todas as localizações que eles refletem e das quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, as heterotopias (FOUCAULT, 2001, p. 1574-1575).

Portanto, esse espaço denominado como Roraima apresenta muitas características peculiares de constituição, como vimos, tais como, aspectos territoriais, linguísticos, culturais, bem como as condições históricas da sua emergência enquanto estado federativo brasileiro. Na próxima seção, nos aprofundaremos nos movimentos migratórios transnacionais e na emergência de um ensino diferenciado de português para sujeitos que advém de um deslocamento de crise.

#### **2.4 – Os movimentos migratórios transnacionais em Roraima e as condições históricas de emergência do ensino de português como língua de acolhimento**

A história da Humanidade se entrecruza com a história dos movimentos de deslocamentos de sujeitos para diferentes partes do planeta, visto que foram esses movimentos que originaram as distintas nacionalidades e que forjaram, de uma certa forma, as identidades sempre em (re)construção de cada Estado- Nação. Desde sempre o ato de migrar tem sido determinado por fatores diversos, como: cataclismos naturais, invasões colonizadoras e migrações forçadas, entre outras problemáticas, por exemplo. (BATISTA, 2009).

Em Roraima, os movimentos migratórios transnacionais de longe não são assuntos novos. Isso, deve-se por causa da localização privilegiada em uma tríplice fronteira internacional. O estado roraimense sempre apresentou um fluxo migratório frequente, sendo uma das principais portas de entrada para estrangeiros de diferentes nacionalidades que desejam residir no território brasileiro, sobretudo, de migrantes oriundos da América Central, de países do continente africano, entre outros, que deixam seus países de origem

por questões de calamidade natural, problemas sociais, políticos e econômicos, sempre em busca de melhores condições de vida.

Desde 2009, aproximadamente, a Venezuela vem enfrentando uma grave crise estatal que se alastra pelos âmbitos político, econômico e, recentemente, tem sido reconhecida pela comunidade internacional como uma grave crise humanitária. Essa instabilidade humanitária acarreta um alto deslocamento de cidadãos venezuelanos para outros países da América Latina, entre os quais destacamos o Brasil, que tem acolhido um elevado número de solicitações de refúgio (MILESI *et al.*, 2018).

A fuga populacional em massa da Venezuela é intensificada por causa do colapso econômico generalizado que se instalou no país, aliada, também, à escassez de segurança pública para as práticas sociais cotidianas dos cidadãos, com advento significativo do crescimento de violência e das coerções policiais. Tais fatores acarretam a violação de princípios básicos dos direitos fundamentais, conforme apontam relatórios da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH, 2018), cuja situação é designada atualmente como nitidamente grave.

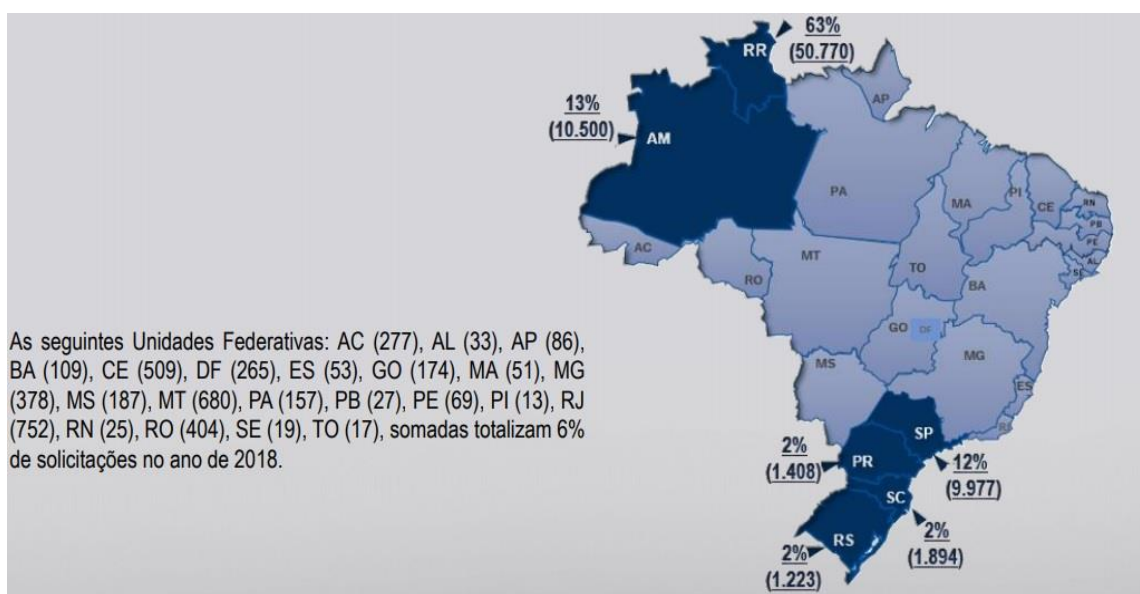
A Organização Internacional para Migrações (IOM), em 2018, por exemplo, publicou alguns dados quantitativos sobre esse cenário de incerteza e apreensão político-econômica vivenciados pela Venezuela, impulsionando uma onda crescente de deslocamentos forçados para outros países do globo terrestre. Entre 2015 e 2018, a estimativa sinaliza que 700.000 (setecentos mil) a 1.600.000 (um milhão e seiscentos mil) venezuelanos deixaram o país em busca de refúgio e proteção humanitária (ANISTIA INTERNACIONAL, 2018).

O Brasil também tem se tornado um país de destino e de trânsito para esse público em deslocamento de crise, tendo em vista o aumento exponencial de solicitações de refúgios em terras brasileiras, principalmente provenientes do estado de Roraima que se configura atualmente como notável porta de entrada de cidadãos venezuelanos. Milesi *et al.* (2018), a respeito dessa informação, nos sinalizam que:

[...] os números informados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e pelo governo brasileiro, informam que 32.744 venezuelanos solicitaram refúgio no país e outros 27.804 obtiveram autorização de residência por vias alternativas ao sistema de refúgio, totalizando mais de 60.000 pessoas registradas pelas autoridades migratórias brasileiras até maio de 2018 (MILESI *et al.*, 2018, p. 54, *apud*, UNHCR, 2018c).

Os números relacionados à entrada de migrantes venezuelanos têm aumentado em proporções exponenciais, conforme aponta Simões *et al* (2017). Esses dados têm repercutido em diferentes esferas socioculturais do saber, como por exemplo, políticas, acadêmicas e midiáticas (local, nacional e internacional), materializando, inclusive, discursos extremamente territoriais e xenofóbicos. Segundo os dados estatísticos da Polícia Federal, em 2018, o estado de Roraima ultrapassou o *ranking* de solicitações de refúgio por estados no Brasil, como podemos analisar na figura VII abaixo:

**Figura VII-** Solicitações de Reconhecimento da Condição de Refugiado por Estado em 2018<sup>37</sup>



**Fonte:** Polícia Federal, 02 de janeiro de 2019.

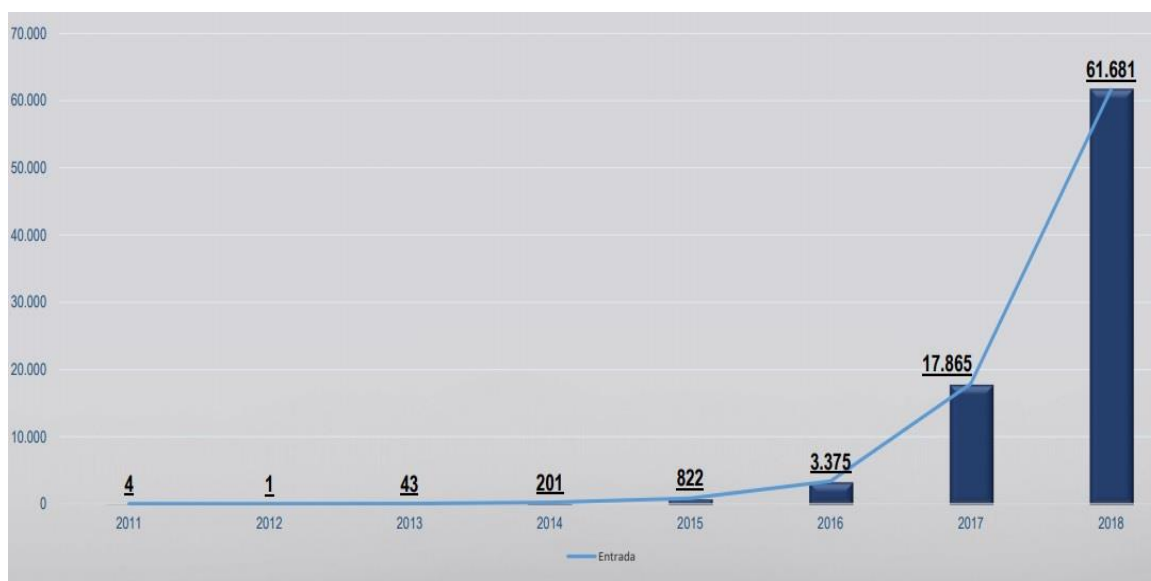
A partir da análise da figura VII, podemos compreender que, em 2018, com a intensificação dos processos migratórios na fronteira Brasil-Venezuela, o estado de Roraima se destacou quantitativamente pelo número de pedidos da condição de refúgio (SILVA; ZAMBRANO, 2021), sendo a primeira vez que o estado roraimense ultrapassa estado de São Paulo que sempre liderou estatisticamente o número de solicitações de refúgio no Brasil.

<sup>37</sup> Esta figura está disponível em <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros/>. Acesso em 18 de junho de 2021.



Na figura acima, é perceptível que de 63% das solicitações no âmbito nacional são originários do estado roraimense, correspondendo a aproximadamente 50.770 pedidos. Cabe destacar que, grande parte desses pedidos são de migrantes com nacionalidade venezuelana, conforme podemos analisar na figura VIII:

**Figura VIII** – Solicitações de Reconhecimento da Condição de Refugiado recebidas de venezuelanos (2011 – 2018)<sup>38</sup>



**Fonte:** Polícia Federal, 02 de janeiro de 2019.

A partir dos dados apresentados no relatório da Polícia Federal, é nítido o movimento crescente com o passar dos anos de solicitações de refúgio de cidadãos venezuelanos, principalmente requeridas em território roraimense, o que demonstra a intensificação migratória transnacional para o Brasil por causa da instabilidade política, administrativa, econômica e humanitária vivenciada pela Venezuela.

Na figura VIII, é possível verificar essa onda de deslocamento de crise do país vizinho para o Brasil, visto que, entre 2011 e 2018, houve um *boom* considerável em termos numéricos de solicitações de refúgio de venezuelanos, passando de 4 em 2011, para 61.68 em 2018 (SILVA; ZAMBRANO, 2021).

<sup>38</sup> Disponível em <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros/>. Acesso em 22 de junho de 2021.

Diante desse contexto migratório emergente, em Roraima, apesar de já existir antes, nos últimos anos, se torna mais visível a necessidade do ensino de língua portuguesa para migrantes que estão em condições de vulnerabilidade econômica e social, demandando a abertura de projetos de extensão de Português como Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA), visto que a língua é uma das primeiras barreiras enfrentadas por esse público de deslocados forçados (SILVA; JÚNIOR COSTA, 2020).

No entanto, tal abertura de cursos esbarra em problemáticas relativas à formação específica desses professores (ZAMBRANO, 2019), bem como na utilização e na propagação do uso da língua portuguesa para migrantes como um dos mecanismos discursivos de perpetuação do dispositivo colonial que remontam às polêmicas relações de poder instauradas nos Estados-Nação, como por exemplo, o discurso de monolinguismo em território nacional “uma única nação, uma única língua”, como veremos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO III- ENTRE OS ESTUDOS DISCURSIVOS FOUCAULTIANOS E O GOVERNO DA LÍNGUA: UM PERCURSO TEÓRICO

---

[...] Olhar a História é, mais do que nunca, necessário hoje, principalmente no Brasil, onde predomina uma circulação desenfreada de conceitos cuja origem perdeu-se nas brumas das replicações. Isso traz como efeito um “esquecimento” das bases, dos diálogos, daquilo que está subjacente [...] Recuperar essa historicidade, do meu ponto de vista, leva-nos a desconstruir certos discursos [...] (GREGOLIN, 2006, p. 191).

[...] Eu me dei como objeto uma análise do discurso, fora de qualquer ponto de vista. Meu programa se fundamenta tampouco nos métodos da linguística. A noção de estrutura não tem nenhum sentido para mim. O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento (FOUCAULT, 2006, p. 255).

Neste capítulo, apresentaremos a ancoragem teórica da constituição da nossa pesquisa de doutoramento, que servirá de base para o desenvolvimento desta investigação, para a discussão e análise. Para tanto, inicialmente, neste capítulo, foi necessário estruturá-lo em subseções, de modo a recuperar a historicidade do campo de estudos da Análise do Discurso, com contribuições de Michel Foucault, abordando questões teóricas basilares para o desenvolvimento desta pesquisa.

Além disso, trazemos à tona discussões que envolvem o Governo da Língua, com objetivo de problematizar questões que perpassam a política de silenciamento/apagamento do funcionamento das línguas na fronteira, bem como a relação tensiva entre Língua, Estado e a vontade de verdade, constitutivas desse ambiente fronteiriço multi/plurilíngue.

### **3.1– A constituição de uma teoria do discurso e suas vertentes teóricas**

Como é de conhecimento amplo nos estudos linguísticos brasileiros, a denominação da área de “Análise do Discurso” (AD) está imbricada em variadas correntes teórico-epistemológicas, sendo considerada um verdadeiro campo heterogêneo e multifacetado (FERREIRA, 2007). Nesse sentido, faz-se necessário, nesta tese de

doutoramento, mais especificamente, nesta seção, recuperamos uma determinada historicidade da fundação desse campo de pesquisa, de modo a traçar com mais solidez nossa ancoragem teórica em meio às diferentes e emergentes teorias do discurso que vêm circulando no cenário de investigações linguísticas brasileiras.

Recuperar essa determinada historicidade do movimento de fundação da AD não é uma tarefa simples e linear. Isso, porque se trata de um campo de estudos da linguagem que pode ser interpretado a partir de uma dupla fundação, a de Jean Dubois e a de Michel Pêcheux, ambas remontando ao final dos anos de 1960 e que atravessam um panorama histórico-social da França de meados do século XX (GREGOLIN, 2003).

O cenário francês daquele momento dos anos de 60 era marcado por um movimento de renovação teórico-filosófica das Ciências Humanas e Sociais com o auge do Estruturalismo Francês. O estruturalismo, tal como postulado na Linguística, a partir dos escritos de Ferdinand Saussure, no *Curso de Linguística Geral*, tem sua ascensão em meados de 1940, tornando-se um modelo para os desdobramentos das diferentes ciências. Não é por acaso que a Linguística começa a exercer uma determinada influência na renovação teórico-epistemológica sobre outros campos do conhecimento, sendo considerada a “ciência piloto” das ciências sociais. Para Mello (2020, p. 12-13):

Nesse momento a França presenciava o ápice do Estruturalismo Francês, pautado e desenvolvido a partir do corte epistemológico operacionalizado pelo genebrino Ferdinand de Saussure, que a partir da dicotomia *langue* e *parole* e a seleção do objeto *langue* para compor a nova ciência com todo rigor teórico – a Linguística –, colocava à margem as instabilidades do sentido, o sujeito e a história. Dessa maneira, já em fins dos anos 60, a Linguística foi marcada por uma intensa crise epistemológica em um contexto sócio-histórico também intenso. Com a delimitação do objeto e, principalmente, pelas leituras que foram feitas de Saussure, impediu qualquer possibilidade de se trabalhar a língua para além do nível da frase, do enunciado, das estruturas linguísticas.

Com o intuito de se distanciar das postulações expressas no Estruturalismo Francês, de uma análise mais empírica, os teóricos Jean Debois e Michel Pêcheux propunham uma revisão do corte feito pelo Saussure para fundação da Linguística, colocando em realce os elementos que foram deixados em suspenso pelo pai da linguística, tais como questões atravessadas pela História, pelo Sujeito e pelo Discurso (MELLO, 2020). Nas palavras de Gregolin (2003, p.8):

[...] Pêcheux já via, nesse discurso triunfante da Linguística estrutural, as transferências metafóricas para outros campos, sua apropriação e banalização. É por isso que, já no livro de 1969, Pêcheux questiona a “ciência piloto” por meio de uma crítica ao “corte saussureano” que operou a separação entre *langue* e *parole* e levou à eleição da primeira como objeto de estudos da Linguística. Assim, a Análise do Discurso fundada por Pêcheux foi pensada como “uma negação e uma superação do gesto separador de Saussure”.

O surgimento da Análise do Discurso se materializa nesse cenário de discussões como uma tentativa de deslocamento e ruptura do corte saussureano, proporcionando uma revisão epistêmica do objeto de estudo da Linguística, configurando-se como uma perspectiva teórica baseada na transdisciplinariedade e que se materializa na chamada “Linguística do Discurso”, incorporando uma relação intrínseca entre a Linguística e outros campos do saber

Essa dupla fundação epistemológica é inaugurada a partir da publicação do texto “*Lexicologia e análise do enunciado*”, escrito por Jean Debois e pela publicação do livro “*Analyse Automatique du Discours*” de Michel Pêcheux, livro que inaugura uma abordagem transdisciplinar nos estudos da linguagem, o chamado *entrelugar*<sup>39</sup>, marcando, assim, o início de uma crise epistemológica do pensamento.

Para muitos, a AD se constituiu como uma teoria perturbadora, uma vez que tanto seus fundadores quanto influenciadores pertenceram ao Partido Comunista Francês (PCF), ligado diretamente ao Marxismo, que protagonizava as reflexões e discussões teórico-filosóficas da época. Jean Dubois e Michel Pêcheux, em seus textos, problematizaram a relação existente entre o discurso e o dispositivo de análise, no entanto, cada teórico partiu da sua compreensão dos fenômenos<sup>40</sup>, o que fez surgir propostas distintas que explicam os caminhos que a Análise do Discurso toma nos anos posteriores (GREGOLIN, 2003).

<sup>39</sup> A noção de disciplina *de entremeio* é advogada por Orlandi (1996), uma vez que a constituição da AD como teoria da discursividade se dá às margens das chamadas ciências humanas. Nas palavras de Orlandi (1996) “a AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade. Não é mera aplicação da linguística sobre as ciências sociais e vice-versa” (ORLANDI, 1996, p. 24).

<sup>40</sup> Para Jean Dubois, “a AD seria uma continuação natural da Linguística, tratava-se de colocar um modelo sociológico para estender a análise linguística à enunciação e o dispositivo de análise tinha como objetivo o controle das variantes de um *corpus* contrastivo”. Já para Pêcheux, “tratava-se de criar um novo campo de investigação e suas preocupações eram a epistemologia, o “corte saussureano”, a reformulação da *parole*”. (GREGOLIN, 2003, p. 8).

De acordo com Mello (2020), o gesto de fundação da AD, na perspectiva pecheuxtiana, é entendida a partir da relação entre diferentes áreas do saber, tais como:

a) Materialismo histórico, que engloba teoria das ideologias, das formações sociais e suas transformações históricas que permitem movimentar as ideologias e interpelar os sujeitos em sociedade;

b) Linguística, como uma teoria necessária à compreensão dos mecanismos sintáticos e semânticos dos processos de enunciação dos sujeitos e observação de como a materialidade linguística, atrelada ao materialismo histórico, podem produzir determinados efeitos de sentidos apreendidos socialmente;

c) Teoria do discurso, como uma teoria das determinações históricas que fornecem ao sujeito condições para produção de enunciações possíveis e efeitos de sentidos atualizados à sua prática e recuperáveis na história. Esta oferece um suporte para a descrição e interpretação desses efeitos de sentido. Esses três campos (materialismo histórico, linguística e discurso) ainda seriam atravessados por uma teoria sobre o sujeito;

d) Teoria do sujeito, baseada nas releituras feitas por Jacques Lacan da psicanálise desenvolvida a partir das teses de Sigmund Freud. Assim, a Análise do Discurso dos anos 1960, centrada principalmente nas figuras de Saussure, Marx e Freud, evidencia a íntima relação entre o linguístico e o histórico (MELLO, 2020, p. 13-14).

Ao instituir-se esse novo campo do saber, Pêcheux propõe um dispositivo analítico como metodologia, com a finalidade de integrar as condições de possibilidades do discurso aos processos discursivos, pois:

[...] todo campo do saber edifica-se pautado em um rigor teórico a partir da definição de aspectos metodológicos, e focaliza um objeto que lhe é específico. Para Análise do Discurso, enquanto disciplina, o próprio nome efetua referência a seu objeto de estudos: o discurso (FERNANDES, 2007, p. 10).

A instauração desse novo campo de saber toma: “[...] um novo objeto (que não é o dado empírico, que é diferente de “enunciado”, diferente de “texto”): o discurso cuja espessura opera na articulação entre o linguístico e o histórico” (GREGOLIN, 2003, p. 09). Dentro desse âmbito, é importante lembrar que uma das principais diferenças de proposta de fundação da AD para Jean Dubois e Michel Pêcheux é o conceito de enunciado.

A partir das orientações epistemológicas de Benveniste e de Jakobson, Dubois assume uma clara explicitação teórica do seu projeto partindo do conceito de enunciação, pois alinha-se a uma ideia idealista de “sujeito do discurso”, sem problematizações. Já para Pêcheux, é nítida a aproximação aos postulados de Althusser, principalmente a respeito da discussão sobre os aparelhos ideológicos do estado, propondo, então, uma teoria não subjetiva do discurso (GREGOLIN, 2003).

Essa dupla fundação acarreta, entre outras consequências, na multiplicidade e complexidades de abordagens no campo de estudos da AD, especialmente pelas variedades de sentidos em torno do conceito de discurso e, conseqüentemente, pelas distintas vertentes epistemológicas que levaram AD de tradição francesa a uma incessante reconstrução e retificação de projetos teóricos ao longo do tempo.

De acordo com Gregolin (2003), existem quatro nomes essenciais na constituição da AD ao longo do tempo:

Quatro nomes, fundamentalmente, estão no horizonte da AD derivada de Pêcheux e vão influenciar suas propostas: Althusser com sua releitura das teses marxistas; Foucault com a noção de formação discursiva, da qual derivam vários outros conceitos (interdiscurso; memória discursiva; práticas discursivas); Lacan e sua leitura das teses de Freud sobre o inconsciente, com a formulação de que ele é estruturado como uma linguagem; Bakhtin e o fundamento dialógico da linguagem, que leva a AD a tratar da heterogeneidade constitutiva do discurso (GREGOLIN, 2003, p. 25).

Na próxima seção, nos aprofundaremos nas contribuições de Michel Foucault para o desenvolvimento da AD, em especial no cenário de investigações do Brasil, a fim de (re)afirmar o lugar teórico do filósofo nos estudos do discurso de linha francesa do cenário brasileiro.

## **2.2– Michael Foucault: contribuições para a Análise do Discurso**

No Brasil, no âmbito de pesquisas na área de Linguística, convencionou-se nomear aquela teoria surgida na França no final do século XX como “Análise do Discurso de linha francesa”, na tentativa de recuperar diferentes autores que contribuíram para a fundação desse campo do saber e, posteriormente, que ainda contribuem com a construção de uma abordagem teórica sobre o objeto discurso. Corroborando essa

afirmativa, Gregolin (2011) nos diz que, no cenário brasileiro, a AD é permeada por uma complexa discussão epistemológica, haja vista que é configurada em meio a:

[...] uma multiplicidade de abordagens, métodos e objetos de análise. Essa variedade deriva da complexidade do conceito de discurso já que, envolvendo a linguagem, os sujeitos e as determinações sociais e históricas, necessita a articulação de vizinhanças teóricas e possibilita enfoques a partir de ângulos diversificados. Essa multiplicidade característica da maneira brasileira de operar com a análise de discursos deriva também da heterogeneidade de objetos mobilizados pelos analistas (GREGOLIN, 2011, p. 83).

Nas palavras de Pacífico (2020), a AD:

[...] consolida-se no Brasil, influenciado por aspectos do contexto sócio-político do espaço e do tempo, e observa com suas lentes os objetos sob diferentes perspectivas, num cenário constituído por diferentes contextos, discursos de raízes mosaicas, com outras dimensões e valores. Campo teórico de vizinhanças múltiplas, os pressupostos que embasam o alicerce da Análise do Discurso, arquitetada por Michel Pêcheux, permitem diálogos com outras maneiras de interpretar o discurso, o sujeito histórico-social, os sentidos e a história. (PACÍFICO, 2020, p. 26).

No contexto fundacional da teoria, destacam-se os autores Michel Pêcheux, como idealizador da teoria do discurso e Jean-Jacques Courtine, como um dos autores que propuseram uma (re)configuração da teoria. Nesse diálogo próspero entre os autores, abriu-se uma trilha, de modo que as contribuições do pensamento foucaultiano foram sendo incorporadas com mais afinco, de maneira gradativa, à AD produzida no Brasil e na França, com a finalidade de compreender a trajetória epistemológica da AD, assim como as mutações dos seus objetos de análise (PACÍFICO, 2020).

A respeito da incorporação das reflexões oriundas da obra de Michel Foucault para a Análise do Discurso, Pacífico (2020) nos relembra que Jean-Jacques Courtine é o grande responsável ao propor na sua tese de doutorado, em meados de 1980, uma inserção dos trabalhos de Michel Foucault para o interior da AD<sup>41</sup>, ampliando, assim, o horizonte dos estudos discursivos, bem como de conceitos que atravessam o entendimento de sujeito, discurso, poder e história.

---

<sup>41</sup> Cabe destacar aqui que a empreitada iniciada por Gregolin (2004) é de extrema valia para a incorporação de reflexões do pensamento foucaultiano para o cenário dos estudos do discurso no Brasil, pois a autora promoveu importantes diálogos e duelos teóricos entre Michel Pêcheux e Michel Foucault, sendo fundadora da área denominada Estudos Discursivos Foucaultianos.



O século XXI tem sido marcado cada vez mais por um número significativo de pesquisadores de distintas áreas do conhecimento que se debruçam a refletir e problematizar sobre os escritos do filósofo Michel Foucault, dada a abrangência de temáticas, a solidez argumentativa e a inteligência intelectual das suas reflexões que, diga-se de passagem, frequentemente desafiam os limiares disciplinares dos campos do saber, gerando um instigante movimento de gestos de leituras e análises do tempo presente hoje.

Sendo assim, pelas variadas vertentes teóricas que se inscrevem na AD, nesta tese doutoral, nos filiamos e nos ancoramos ao aparato teórico da Análise do Discurso, com contribuições de Michel Foucault, mobilizando a chamada arqueogenealogia materializada nos escritos do autor e que se constituem no atravessamento de variados métodos utilizados nas suas fases intituladas de arqueológica e genealógica de sua obra (GREGOLIN, 2006).

Ao situar-nos em um campo do saber denominado AD, com contribuições de Michel Foucault<sup>42</sup> ou, Estudos Discursivos Foucaultianos<sup>43</sup>, é recorrente sermos questionados com perguntas de diferentes ordens a respeito de quais encaminhamentos teórico-epistemológicos são mobilizados pelo pensamento foucaultiano e, que, de uma certa forma, adentram e contribuem na formação e nas discussões elencadas pela Análise do Discurso, conforme pontua Sargentini (2019):

Algumas questões emergem quando se investigam as bases dos estudos do discurso. Uma primeira que se põe é: Há um gesto inaugural em Foucault quando se trata de estudos do discurso? Quais são os deslocamentos, os cortes, as inovações das proposições de Foucault para a formação basilar dos estudos do discurso? Atua a história como uma condição de possibilidade do discurso? E, enfim qual seria a atualidade do pensamento de Foucault para os estudos do discurso no início do século XXI? (SARGENTINI, 2019, p. 35).

---

<sup>42</sup> A nomenclatura Análise do Discurso, com contribuições de Michel Foucault, tem sido utilizada nos estudos discursivos do cenário brasileiro como uma forma de (re)afirmação das contribuições do pensamento foucaultiano a respeito do entendimento de discurso e das práticas discursivas para o interior da constituição da teoria da AD.

<sup>43</sup> Nomenclatura utilizada pelo Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Disponível em: <https://anpoll.org.br/gt/estudos-discursivos-foucaultianos/>. Acesso em 4 out. 2022.

Nesse sentido, reconhecemos que é necessário (re)estabelecer essa historicidade de trânsito de ideias de Michel Foucault ao projeto de desdobramento da AD, no entanto, também compreendemos que esse gesto se constitui como uma tarefa complexa e não linear. Para isso, nos apoiaremos nas problematizações lançadas pelos autores Maldidier (2003), Courtine (2009), Gregolin (2004), Sargentini (2010), Júnior e Drumond (2019), entre outros, com o objetivo de dar conta, de forma inicial, de determinados questionamentos que surgem, circulam e se materializam nos estudos discursivos no âmbito brasileiro e francês.

Para Maldidier (2003), a incorporação do pensamento proposto na obra foucaultiana ao campo de estudos da AD deu-se de uma forma complexa, de modo que pode ser caracterizada até os dias de hoje por constantes tensionamentos, críticas e reformulações. As primeiras críticas endereçadas ao filósofo Michel Foucault são datadas 1976-1979, quando Michel Pêcheux incorpora ao seu projeto teórico discussões mais engajadas da concepção althusseriana da luta ideológica de classes – momento esse que o projeto marxista estava em declínio –, Pêcheux critica duramente Foucault, classificando-o como “marxista paralelo” por não reconhecer de uma maneira mais enfática a luta de classes dentro das suas reflexões teóricas (GREGOLIN, 2006).

A primeira contribuição foucaultiana às discussões presentes no cenário de proposições discursivas dá-se com a publicação do livro “*A Arqueologia do Saber*”, em 1969, no qual visualizamos uma determinada sistematização de procedimentos para uma análise dos discursos, uma proposta arqueológica de análise que impacta definitivamente o modo de ser, o modo de se problematizar e de se conceber o discurso enquanto prática social historicamente situada, o que contribuiu e exerceu influência direta para as discussões presentes no campo da AD da época.

Sobre a obra “*A Arqueologia do Saber*”, Júnior e Drumond (2019) destacam que as primeiras problematizações acerca do conceito de “formação discursiva”<sup>44</sup> foram pensadas por Michel Foucault e, posteriormente, incorporadas e (re)formuladas por

---

<sup>44</sup> É importante esclarecer aqui que as noções de formação discursiva para Foucault e Pêcheux são diferentes. Sendo assim, para Foucault a noção de formação discursiva é entendida como “uma lei de série, princípio de dispersão e de repartição dos enunciados que define as regularidades que validam os seus enunciados constituintes, isto é, um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 45). Já para Pêcheux (2009 [1975]), a formação discursiva é o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada.

Michel Pêcheux, de forma inicial, no texto *Língua, Linguagem e Discurso*, escrito em 1971. A (re)formulação conceitual pecheuxtiana de “formação discursiva” mais marcada aparece com a publicação do livro *Semântica e Discurso*, de 1975, no qual há a articulação entre o conceito de “formação discursiva” e o de “formação ideológica” (JÚNIOR; DRUMOND, 2019).

Nesse contexto de intensas transformações, podemos dizer que a modificação na perspectiva teórica pecheuxtiana é iniciada na década de 1980, com a realização do Colóquio *Matérialités Discursives*, no qual percebe-se um distanciamento aos ideais defendidos pelo teórico Althusser, assim como é perceptível o estabelecimento de movimentos de diálogos e aproximações ao pensamento desenvolvido por Michel Foucault em sua obra (JÚNIOR, DRUMOND, 2019). Nas palavras de Gregolin (2004), o evento representa um “divisor de águas”, uma vez que:

[...] essa aproximação com Foucault também é realizada nos trabalhos dos “historiadores do discurso”, grupo do qual fizeram parte Jean-Jacques Courtine, J. Guilhaumou, Régine Robin, Denise Maldidier etc. [...] Em seus trabalhos, eles se encarregaram de fazer ver a importância de Foucault para a análise do discurso, focalizando as inter-relações entre a materialidade do discurso e da história (GREGOLIN, 2006, p. 156).

A partir da publicação do texto “*O estranho espelho na análise do discurso*”, em 1981, a autocrítica pecheuxtiana torna-se mais evidente, uma vez que o autor, de uma maneira notória, expõe as contradições teóricas e políticas advogadas em seu projeto fundacional de AD. O texto foi escrito como introdução à tese de doutorado de Courtine (2009) sobre o discurso comunista endereçado aos cristãos (MALDDIER, 2003; GREGOLIN; 2004; JÚNIOR; DRUMOND, 2019).

Gregolin (2004) e Júnior e Drumond (2019) nos lembram que Courtine teve um papel central na incorporação das ideias foucaultianas aos estudos de AD por meio das suas leituras, pois em sua tese de doutorado (COURTINE, 2009) é visível um movimento de síntese entre as proposições foucaultianos e as da teoria do discurso, fomentando, inclusive, uma forte crítica a (re)formulação do conceito de “formação discursiva” desenvolvido por Michel Pêcheux pelo viés restritamente marxista.

Naquele momento histórico, os estudos do discurso ainda não davam a devida atenção às problematizações lançadas pelo pensamento desenvolvido na obra foucaultiana sobre o discurso. A respeito das ressalvas de como a obra de Foucault foi recebida e apropriada, Courtine (2009) diz que:

[...] em certo número de pontos, o objetivo e o objeto da AD e da *Arqueologia* divergem consideravelmente; isso significa que se encontrará na problemática de Foucault muito mais uma prática teórica exemplar na construção do conceito de FD do que uma bateria de noções aplicáveis imediatamente à AD: reler Foucault não é “aplicá-lo” à AD, é trabalhar sua perspectiva no interior da AD (COURTINE, 2009, p.82).

Courtine (2009) é um dos primeiros teóricos responsáveis pela incorporação das discussões presentes na obra de Foucault aos estudos do discurso, visto que propõe significativas modificações ao da AD inaugurado por Michel Pêcheux. A relação proposta por Courtine (2009), entre Discurso e História, é tida como referência pelos estudiosos, principalmente após a incorporação de problemáticas lançadas por Michel Foucault, provocando um significativo deslocamento de pensamento, isto é, de uma compreensão linguística para uma compreensão mais histórica do funcionamento do discurso.

Nessa direção teórica, a dimensão histórica torna-se algo essencial para concepção da Análise do Discurso “com” Foucault, deslocando, inclusive o próprio campo de saber para uma especificidade teórico-metodológica alinhada à descrição dos processos de possibilidade sóciohistóricos que atravessam os acontecimentos (SARGENTINI, 2019).

Esse deslocamento traz uma ênfase aos métodos arqueológicos das discursividades historicamente situadas, pois “nos estudos discursivos de orientação foucaultiana, a questão das discursividades se coloca em outros termos que necessariamente passam pela dimensão histórica, numa perspectiva que dialoga com os postulados de uma Nova História” (JÚNIOR; DRUMOND, 2019, p. 264).

Portanto, as problematizações desenvolvidas por Foucault são vastas, extensas e muito variadas ao longo da sua trajetória intelectual, proporcionando uma grande contribuição ao pensamento dos estudos do discurso, visto que o autor dialoga com diferentes espaços do saber. Sua produção teórica pode ser agrupada basicamente em três grandes fases: (i) a arqueologia dos saberes; (ii) a genealogia dos poderes e; (iii) a genealogia da ética (SOUSA, 2020). De acordo com Pacífico (2020, p. 30):

[...] a heterogeneidade constitutiva da obra de Foucault não nos permite encaixá-lo numa moldura científica, ao contrário, permite-nos conhecê-lo como aquele que fala sobre os discursos e os movimentos de subjetivação dos sujeitos sob uma perspectiva histórica e filosófica. As temáticas amplas da obra foucaultiana são possíveis devido ao fato de pertencerem a um entre-lugar e não a um lugar específico e determinado. A casa interdisciplinar em que se sustentam tais reflexões tem cores da Linguística, da História, da Filosofia que constituem o modo foucaultiano de analisar as discursividades.

É importante elucidar aqui, principalmente quando nos referimos a uma AD com Michel Foucault, que é recorrente em seus textos a afirmação de que suas ideias não constituem uma teoria nem uma metodologia para análise de discursos. No entanto, compreendemos que as indignações lançadas por Foucault ao longo do seu projeto intelectual deixam uma brecha para pensarmos tanto em suas contribuições para a teoria do discurso como também uma maneira de proceder uma análise de enunciados. Assim, tem-se, no Brasil, a emergência de um conjunto de pesquisadores da área de Letras que tomaram como tarefa realizar as análises a partir de uma “caixa de ferramenta” desenvolvidas por Michel Foucault, ato fundacional de uma AD “com” o referido autor.

Em vista disso, pensar a análise do discurso a partir dos postulados da obra foucaultiana é entender que a dimensão histórica e social é indissociável das práticas discursivas que emergem em meio às discursividades, haja vista que “os discursos [...] obedecem a determinações históricas; é a história que lhes assegura condições de possibilidades (FERNANDES, 2010, p. 22).

Nesse sentido, podemos dizer que uma das contribuições mais importante da obra foucaultiana está na relação entre Discurso e História, entendidos muito mais do que a inscrição de “um posicionamento teórico-metodológico no interior do campo da AD” (JÚNIOR; DRUMOND, 2019, p. 274), mas no sentido de pensar nessa relação como escolha por parte dos estudiosos contrários aos movimentos que negligenciam a dimensão histórica dos acontecimentos discursivos, pois:

[...] O “pensar com Foucault”, a partir da proposta arqueológica, consiste justamente no contrário dessa negligência: consiste em acionar uma metodologia de descrever as condições que permitiram aos acontecimentos discursivos, como “evidências de seu próprio tempo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013), emergirem e entrarem em utilização numa dada época, buscando percorrer as trajetórias de constituição histórica, sócio-cultural, política, econômica e institucional da rede de relações dos diversos

fatores que se entrecruzam e que determinam o surgimento de um discurso específico, em seu caráter de acontecimento histórico singular (JÚNIOR;DRUMOND, 2019, p. 274).

No Brasil, essa emergência de estudos surge com a Profa. Dra. Maria do Rosário Valencise Gregolin, sendo a grande incentivadora e responsável por iluminar os estudos discursivos a partir das lentes foucaultianas, “como quem observa do alto do farol o navio que viaja em alto mar” (PACÍFICO, 2020, p. 29). Nas palavras da autora, a professora Rosário Gregolin nos ensina a perceber que:

[...] o olhar de analista do discurso é o farol que permite (re)conhecer no objeto de estudo as estabilidades provisórias que o constituem, sem a ilusão de compreendê-lo em sua totalidade, com a constante necessidade de problematizar as opacidades das evidências (PACÍFICO, 2020, p. 29).

O Grupo de Análise do Discurso de Araraquara (GEADA)<sup>45</sup> foi fundado em 1990 e liderado pela professora Rosário Gregolin é o grande responsável pela produção e difusão da incorporação das ideias expressas por Foucault em sua obra ao campo da AD no contexto brasileiro (SOUSA, 2020).

Um dos resultados mais marcantes dos esforços da professora Rosário Gregolin e dos seus alunos e ex-alunos é a criação do Grupo de Trabalho (GT) na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisadores em Letras e Linguística (ANPOLL) no ano de 2018, composta pelas seguintes linhas de pesquisa: (i) O método arqueogenalógico de análise de discursos; (ii) Discurso, poder e resistência; (iii) Discurso e a produção subjetividades; (iv) O corpo numa abordagem foucaultiana; (v) Discurso, verdade e cuidado de si na contemporaneidade e; (vi) Dispositivos e tecnologias de governamentalidade.

O GEADA dedica-se até os dias atuais a olhar e problematizar os discursos que constituem nossa história, nossa sociedade, nosso entorno sob as lentes apuradas das reflexões advindas de Michel Foucault. Ser membro do GEADA é um verdadeiro projeto de felicidade, como diz a professora Rosário Gregolin, no qual nos dedicamos, de forma atenta, a discutir as aproximações e influências entre os projetos de Michel Pêcheux e

---

<sup>45</sup> O GEADA tem “como objetivo de discutir as bases epistemológicas e teórico-metodológicas da Análise do Discurso, com ênfase nas contribuições de Michel Foucault. A essa reflexão acopla-se a reflexão sobre as inter-relações entre o discurso, a história, a memória e a constituição de identidades”. Informações disponíveis em: <http://geadaararaquara.blogspot.com/p/sobre-ogead.html>. Acesso em 06 de set. 2022.

Michel Foucault, sobretudo, a partir das leituras e releituras engajadas e animadoras de Rosário Gregolin.

A partir desse projeto de “felicidade” instaurado em meados de 1990 pela referida professora, com o objetivo de estabelecer diálogos e duelos entre os projetos de Michel Pêcheux e Michel Foucault, ela também é responsável por contribuir com a formação de muitos pesquisadores no cenário brasileiro, recuperando as problematizações lançadas por Courtine (2009) sobre a produtividade da obra de Foucault dentro do interior da AD.

Para Mello (2022), a professora Rosário Gregolin é a grande responsável por contribuir para a difusão do pensamento foucaultiano no campo dos estudos discursivos no território brasileiro, tendo em vista que seu incansável movimento de diálogos e parcerias, inclusive com Jean-Jacques Courtine, fez emergir, em diferentes estados do Brasil, variados grupos de pesquisa que se debruçam a pensar a AD “com” Michel Foucault, dentre eles, podemos destacar

**Figura X** – Fotograma dos principais grupos de pesquisa que compõem os Estudos Discursivos Foucaultianos atualmente no Brasil



Fonte: Elaborado por Mello (2022).

Dessa forma, inspirados em Mello (2022), descreveremos, também, de forma mais detalhada, os grupos de pesquisa mencionados na figura X, bem como os respectivos professores coordenadores. São eles:

**LABOR** – Laboratório de Estudos do Discurso, Universidade Federal de São Carlos, coordenado pela Profa. Dra. Vanice Sargentini e Prof. Dr. Carlos Piovezani;

**LIRE** – Laboratório de Estudos Interdisciplinares das Representações do Leitor Brasileiro, Universidade Federal de São Carlos, coordenado pela Profa. Dra. Luzmara Curcino;

**GEF** – Grupo de Estudos Foucaultianos, Universidade Estadual de Maringá, coordenado pelo Prof. Dr. Pedro Navarro;

**LABEDISCO** – Laboratório de Estudos do Discurso e do Corpo, Universidade Estadual de Feira de Santana, coordenado pelo Prof. Dr. Nilton Milanez;

**LEDIF** – Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos, Universidade Federal de Uberlândia, coordenado pelo Prof. Dr. Cleudemar Fernandes;

**GEDUERN** – Grupo de Estudos do Discurso, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, coordenado pelo Prof. Dr. Francisco Paulo da Silva;

**CIDADE** – *Círculo* de Discussões em Análise do Discurso, Universidade Federal da Paraíba, coordenado pela Profa. Dra. Regina Baracuhy;

**TRAMA** – *Círculo* Goiano de Análise do Discurso, Universidade Federal de Goiás, coordenado pela Profa. Dra. Kátia Menezes;

**AUDISCURSO** – Laboratório de Estudos do Audiovisual e do Discurso, Universidade do Estado da Bahia, coordenado pela Profa. Dra. Janaína Santos;

**GEDAI** – Grupo de Estudos Mediações, Discurso e Sociedades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, coordenado pela Profa. Dra. Ivânia Neves;

**GEPEA** – Grupo de Pesquisas em Especialidades Artísticas, Universidade Federal de Uberlândia, coordenado pela Profa. Dra. Marisa Khalil, dentre tantos outros.

Portanto, é nítido no cenário de problematizações sobre os estudos do discurso no Brasil o desdobramento das leituras e (re)leituras da obra de Michel Foucault em diferentes grupos de pesquisa, tornado a AD um espaço cada vez mais plural e heterogêneo de pensamento, que enriquece as discussões e nos impulsiona cada vez mais em busca respostas sobre “quem somos nós hoje”. Na próxima seção, nos



aprofundaremos em alguns aspectos conceituais basilares discutidos por Foucault e que são imprescindíveis para o movimento analítico desta tese.

### 3.3 – O método arqueogenealógico: um caminho teórico-metodológico<sup>46</sup>

O projeto intelectual da obra de Michel Foucault, como mencionamos anteriormente, atravessa uma vasta produção teórica e epistemológica em variados campos do saber científico. Não é por acaso, por exemplo, que Foucault é conhecido como pirotécnico, haja vista a sua alta produtividade e qualidade no campo científico que perpassa distintas temáticas e problematizações ao longo do tempo.

Basicamente, podemos agrupar as discussões de Foucault em três momentos, a saber (i) a arqueologia dos saberes; (ii) a genealogia dos poderes e; (iii) a genealogia da ética. Nesta seção, temos como objetivo reaver algumas discussões presentes nas fases arqueológica e genealógica que auxiliaram na compreensão do discurso como prática social e que contribuíram com o diálogo entre o pensamento desenvolvido por Foucault e os estudos do campo de Análise do Discurso, sobretudo, no Brasil.

Em seu livro *“As palavras e as Coisas”*, publicado em 1966, Foucault nos dá indícios de uma aparente delimitação do conceito de discurso, propondo analisá-lo a partir dos saberes que o constituem, pois para cada momento histórico há uma ordem que estabelece determinados saberes e que delimita o que pode ser problematizado, bem como de que maneira será problematizado, isto é, o estabelecimento do que pode e como pode ser dito em uma dada circunstância histórico-social.

No período arqueológico da sua obra, Foucault sinaliza que os saberes são constituídos por uma determinada epistemologia, de modo que cada época possui uma “teoria do conhecimento” distinta que torna possível a emergência de novos saberes, isto é, “[...] numa cultura e num dado momento, nunca há mais que uma *epistémê*, que define as condições de possibilidade de todo saber” (FOUCAULT, 1999, p. 230).

---

<sup>46</sup> Nesta seção não temos como intenção esgotar a discussão em torno das fases arqueológica e genealógica presentes na obra de Michel Foucault, mas introduzir um diálogo sobre a importância dessas fases na constituição do seu projeto intelectual, assim como na incorporação das suas reflexões para as discussões da Análise do Discurso. Na seção de nº 3.4, denominada *“A noção de enunciado, formação discursiva e discurso”*, discutiremos, de forma mais detalhada, alguns conceitos basilares que estão presentes no livro *“A Arqueologia do Saber”* e que são essenciais para o desenvolvimento da AD e da nossa pesquisa.

Sargentini (2019) nos esclarece que a articulação entre o pensamento foucaultiano e os estudos do discurso constituíram-se particularmente e, de forma mais aprofundada, somente a partir da publicação das obras “*A Arqueologia do Saber*” e “*A Ordem do Discurso*”, respectivamente publicadas entre os anos de 1969 e 1971. Para a autora, ainda que houvesse em “*As palavras e as Coisas*” um diálogo conflituoso com a Linguística:

[...] foi na descrição do método arqueológico que Foucault problematizou e elaborou a noção de discurso, de práticas discursivas, de arquivo, vinculando-se, neste caso, às reflexões dos estudiosos da Nova História, que questionaram a forma de composição do arquivo, em geral pautado em longos períodos, em continuidades seculares. M. Foucault propõe que se questionem os estratos a serem isolados, as séries a serem instauradas, os critérios de periodização a adotar, considerando que simultaneamente às grandes histórias desenrolam-se outras histórias, outros acontecimentos que não foram monumentalizados (SARGENTINI, 2019, p. 35).

Na fase arqueológica é nítido diferentes questionamentos a respeito da concepção de acontecimento como uma racionalização da realidade. Esse entendimento advém de um grupo de historiadores que compreende o acontecimento como uma possibilidade de descrever com exatidão o que ocorreu no passado ou que ainda está acontecendo no presente, no entanto, Foucault propõe em “*A Arqueologia do Saber*” um procedimento analítico que dá vestígios para compreender a proposta da “Nova História”, sistematizando e explicando o como e o porquê o acontecimento é interpretado com outra visão a partir da nova perspectiva de História (GONZAGA, 2018).

A crítica de Michel Foucault se centra no entendimento que os historiadores têm do conceito de acontecimento enquanto uma “constante histórica” ou, ainda, como “uma evidência” se impondo da mesma maneira para todos, sua proposta se ancora na ‘singularidade’ do acontecimento (FOUCAULT, 2015). Na “*A Arqueologia do Saber*” não há uma proposta da busca pela origem dos acontecimentos, mas sim uma proposição de realização:

[...] de um tipo de pesquisa que “se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo” (FOUCAULT, 2015, p. 251). A arqueologia busca encontrar, portanto, o próprio fato do discurso, pois visa “descobrir por que e como se estabelecem relações entre acontecimentos discursivos” (FOUCAULT, 2015, p. 252). Em suma, a arqueologia é uma fase do trabalho de Foucault em que o método utilizado em pesquisas

anteriores é alinhavado para propor procedimentos de análise das mutações dos objetos discursivos na história (GONZAGA, 2018, p. 38).

É evidente na obra de Michel Foucault, desde os seus primeiros textos, uma relação crítica com a História, em especial a partir das inquietações desenvolvidas por Nietzsche e das teses decorrentes do entendimento da chamada “Nova História”. O objetivo do projeto foucaultiano sempre foi colocar em realce os métodos, os limites, os temas próprios problematizados pela concepção da História tradicional, a qual se detém aos longos períodos históricos, pois busca evidenciar a alternância entre equilíbrios, regulações e continuidades (GREGOLIN, 2006).

A concepção de história adotada por Foucault é tributária da “história-problema”, a partir da qual ele faz a crítica de certos fundamentos da concepção positivista da História tradicional como a continuidade, a causalidade, a concepção de sujeito, a crença na “verdade” do documento etc. Para Foucault (1967), a História, tradicionalmente, é organizada a partir do modelo da narrativa como grande sequência de acontecimentos tomados em uma hierarquia de determinações e os indivíduos no interior da totalidade que os ultrapassa e brinca com eles, mas da qual eles são, ao mesmo tempo, os atores pouco conscientes (GREGOLIN, 2006, p.21-22).

Sendo assim, a perspectiva histórica adotada por Foucault alinha-se às discussões materializadas nos trabalhos de Braudel, Bloch, Furet, Le Roy Ladurie, entre outros, sob uma ótica denominada “Nova História”, como nos pontua Gregolin (2006). Esses teóricos propõem um entendimento dos processos históricos a partir das seguintes indagações: (i) difícil problema metodológico da periodização escandida por revoluções; (ii) cada periodização recorta na história um determinado nível de acontecimentos; (iii) apaga-se a antiga posição entre as ciências humanas e a História e; (iv) introduzem, na análise histórica, tipos de relação e modos de ligação muito mais complexos do que a antiga e universal relação de causalidade. Nas palavras de Gregolin (2007):

[...] Essa nova História tem como princípio a problematização do objeto que tradicionalmente foi a matéria prima do historiador: o *documento* que, como voz distante reconstitui o passado, reduzindo-o a um *silêncio indecifrável*. Desse modo, o texto histórico é tradicionalmente definido como um tipo de narração interessada em reconstruir o “real” a partir da análise documental do contexto – o “meio histórico”. Essa concepção tradicional de História evidencia o velho sonho do historiador positivista, eu era assistir passivamente à produção “objetiva”

da história pelos documentos (LE GOFF, 1990, p. 50) [...] No entanto, a concretude e a acessibilidade do contexto histórico são ilusórias, pois os milhares de documentos históricos são lidos e interpretados pelo olhar dos historiados. Um fato histórico pode ser contado de diferentes pontos de vistas, porque o autor do texto histórico – como na literatura, ou no texto científico – é apenas, e sempre, efeito construído pelo discurso. (GREGOLIN, 2006, p. 23-24).

Há, portanto, uma nova abordagem, então, que revolucionou o conceito de “documento”, que anteriormente na concepção tradicional de História era significado apenas como um texto escrito que materializada a voz silenciosa do passado. Essa transformação de abordagem entende o documento como “tudo o que, pertencendo ao homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (GREGOLIN, 2016, p.24)

De acordo com Gregolin (2007), essas novas proposições, tanto na interpretação da História e do documento como um monumento, corporificam o movimento descontínuo que é central na visão foucaultiana, pois a descontinuidade é um importante instrumento e, ao mesmo tempo, objeto de análise, dando um novo sentido ao *acontecimento* como uma história fragmentada por um conjunto heterogêneo de relações poder. A respeito disso, Foucault (2009) argumenta que:

[...] em nossos dias, a história é o que transforma *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; que poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 8).

No entanto, Gregolin (2007) nos relembra que essa nova maneira de conceber e produzir a História também não está salva de problemas de cunho metodológico e de ordem de constituição do *corpus*, principalmente no concerne os princípios de eleição de documentos, assim como do método, do nível e da análise, entre outros fatores, sendo, então, necessário uma certa materialização desse método histórico.

Na tentativa de sanar essas grandes problemáticas teórico-metodológicas, Foucault lança o livro *“A Arqueologia do Saber”*, no qual preconiza e especifica um mecanismo metodológico denominado método arqueológico, que busca descobrir e descrever determinadas regras que orientam os discursos, a fim de compreender como esses discursos produzem objetos sobre os quais falam. Em outras palavras, o método:

[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzível à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 55).

Nesse momento, Foucault se debruça em captar como o discurso é regido por uma regularidade que a princípio os sujeitos não têm consciência do processo. Nesse sentido, o mecanismo metodológico da arqueologia entende que:

[...] a análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para eles o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar (FOUCAULT, 2008 [1969], p.124).

Desse modo, é perceptível que o método arqueológico está relacionado a uma análise do objeto “discurso” e que não procura encontrar princípios de unidade, pois o discurso, para Foucault (2008 [1969]), é tomando como um elemento de dispersão constituído na singularidade do ato, imbricado em um processo de descontinuidade, ou seja, o discurso é analisado em sua individualidade e na sua singularidade, uma vez que:

[...] é preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter

o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 28).

Concordamos com Machado (1981), quando o autor pontua a respeito da descrição do discurso na sua dispersão que:

[...] a descrição procurará estabelecer regularidades que funcionem como lei da dispersão. Investiga-se a possibilidade de estabelecer sistemas de dispersão entre os elementos do discurso, o que significa buscar uma forma de regularidade. Em outras palavras, se trata de formular regras capazes de reger a formação dos discursos (MACHADO, 1981, p. 162-163).

Portanto, é observável que Foucault na “*A Arqueologia do Saber*” tenta sistematizar, bem como evidenciar um caminho teórico e metodológico de análise dos processos históricos que foram empreitadas em discussões anteriores. Assim, Foucault (2008 [1969]) propõe analisar metodologicamente o discurso como um produto materializado histórico-socialmente pelos sujeitos, demonstrando como ele é percebido e significado como um discurso verdadeiro dentro de um solo que constitui as suas condições de possibilidade de existência. Para autor:

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de alguma coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro” discurso mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica”. (FOUCAULT, 1969, p. 159)

O processo de transição para a fase genealógica foucaultiana ocorre com a publicação da obra “*A Ordem do Discurso*”<sup>47</sup>, em 1970, na qual Foucault incorpora aos seus estudos novas indagações que perpassam o objeto discurso e que são anteriores a ele, a exemplo podemos citar a questão do poder. De acordo com Machado (1981), essa transição é necessária, tendo em vista que há:

---

<sup>47</sup> A obra é derivada da fala pública na aula inaugural pronunciada em 2 de dezembro de 1970, quando Michel Foucault assume a cadeira da cátedra vacante no *Collège de France*.

[...] o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles – pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política (MACHADO, 1981, p. 187).

Essas condições externas são responsáveis e, ao mesmo tempo, possibilitam o estabelecimento de determinados saberes, pois são de natureza essencialmente política. Assim, nessa transição teórico-metodológica da fase arqueológica para a genealógica, há uma mudança de foco no objeto analisado, visto que “[...] por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 2006, p. 10).

Nesse entendimento, a estruturação dos saberes, suas coerências e incoerências internas não estão mais no centro da discussão foucaultiana na genealogia, mas sim os aspectos que advém da ordem da exterioridade, principalmente as relações de forças que materializam e impõem discursos como verdadeiros na sociedade ocidental. É observável, portanto, que a fase genealógica examina com maior foco as instâncias mais práticas, efetivas e concretas de um saber como poder, haja vista que:

[...] há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdade, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 2015, p. 224).

Para Díaz (2012), filósofa argentina, essa mudança no projeto teórico de Michel Foucault também está alinhada a uma transformação na agenda política advinda de problematizações e lutas dos movimentos sociais do Maio de 1968, isto é, um conjunto de reivindicações contra práticas institucionais locais do contexto francês, a exemplo dessas reivindicações, podemos citar a criação do *Grupo de Informações sobre as Prisões (GIP)*<sup>48</sup>. Nas palavras de Díaz (2012):

---

<sup>48</sup> O grupo foi criado em 1971, por causa das greves de fome de janeiro-fevereiro, como objetivo valorizar e dar voz aos presos a partir da própria experiência da prisão e do preso.

No pensamento de Foucault, a temática que mais claramente é esboçada como resultado de acidentes históricos é, justamente, a do poder. Três são as condições de possibilidade do entorno social que permitem que a questão do poder surja na obra de Foucault: em primeiro lugar, Maio de 1968, momento no qual é produzido um importante deslocamento no plano insurrecional; em segundo lugar, o trabalho de Foucault no Grupo de Informações sobre as Prisões (GIP), criado em 1971 por causa das greves de fome, protagonizadas em janeiro-fevereiro de 1971 pelos estudantes de esquerda presos; e finalmente, uma leitura sistemática de Nietzsche, realizada desde 1964 até 1968. [...] (DÍAZ, 2012, p. 85-86).

Segundo Díaz (2012), a fase arqueológica foucaultiana apresenta algumas brechas metodológicas que não dão conta de traçar uma análise mais sistêmica dos exercícios de poder, das instituições, bem como dos sujeitos, pois a arqueologia tem suas discussões centradas nas regras internas de formação do discurso, não levando em conta as regras externas que atravessam o dizer, ou seja, as relações de poder inerentes ao discurso. Nesse contexto, a data de maio de 1968 marca definitivamente a mudança de perspectiva teórico-metodológica do projeto intelectual de Michel Foucault, uma vez que seu foco analítico se direciona para os modos de assujeitamento materializados pelos mecanismos de poder nas práticas e nas instituições sociais (DÍAZ, 2012).

O livro *“A Ordem do Discurso”*, dessa maneira, sinaliza essa mudança temática, de modo que apresenta como ponto central de discussão o tema relativo ao discurso, entendido aqui como desejo e na sua relação direta com o poder, visto que o discurso não só materializa as lutas, mas também corporifica aquilo pelo que se luta.

De acordo com Foucault (2006), é preciso considerar o discurso em todas as suas especificidades constitutivas, especialmente as condições de produção que atravessam esse dizer, assim como os procedimentos de controle e de delimitação do dizer em um determinado contexto histórico-social.

O discurso, nesse entendimento, não se trata meramente de um lugar privilegiado de expressão de um estipulado saber, mas um dos meios pelo qual se exerce o poder. Há, dessa forma, materializada uma “vontade de verdade” no discurso que coloca em realce o par opositivo entre a “verdade” e a “mentira”, classificando determinado dizer como verdadeiro. Para Foucault (2006), essa “vontade” necessita ser questionada e problematizada, de modo que possamos compreender as condições de produção desse dizer, bem como quais são os desejos e poderes que perpassam esse discurso, pois:



[...] se levantarmos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se (FOUCAULT, 2006, p. 14).

Sendo assim, em cada momento histórico existe uma “vontade de verdade”, que se estabelece por meio de um sistema de exclusão e que se apresenta de variadas maneiras em outros discursos, ou seja, “[...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2006, p. 18). Nessa direção, Michel Foucault, na fase genealógica do poder, propõe problematizar e analisar os variados instrumentos que regulam o discurso, tendo em vista que “[...] não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (FOUCAULT, 2006, p. 35).

Em 1979, com a publicação do livro “*Microfísica do Poder*<sup>49</sup>” é perceptível um relevo mais evidente na concretização das discussões a respeito da relação discurso e poder. Segundo Foucault (1979), o poder não é localizável em um ponto específico da organização da sociedade, pois nenhum sujeito ou instituição é detentora de controlar o poder, ele existe em todos os lugares e relações sociais e se apresenta de diferentes formas. Nas palavras do autor:

[...] em uma sociedade, como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência (FOUCAULT, 1979, p. 179-180).

O método genealógico desenvolvido pelo pensamento foucaultiano é caracterizado como uma tentativa de recuperar a história das condições de possibilidade do discurso, com ênfase na inter-relação existente entre o saber e o poder, uma vez que “[...] o exercício do poder cria perpetuamente o saber e, inversamente, o saber acarreta

---

<sup>49</sup> Trata-se de uma seleção de artigos escritos por Foucault publicados primeiro em língua italiana e, posteriormente, traduzido para a língua portuguesa pelo comentador Roberto Machado.

efeitos de poder. [...] Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (FOUCAULT, 1979, p. 142).

Dessa forma, há uma relação de dependência entre os mecanismos de poder e o discurso, porque o poder é definido como um importante instrumento, mas, ao mesmo tempo, como um efeito de poder. De acordo com Foucault (1979, p. 128), “[...] o discurso veicula e produz o poder; reforça-o, mas também o mina”. Assim, a fase genealógica se detém em evidenciar as forças externas que atuam sobre o discurso e que, de certa forma, legitimam como “verdades” o que os sujeitos manifestam em seu dizeres.

Esse processo de transição entre as fases arqueológica e genealógica não se institui como uma mudança brusca no projeto intelectual de Michel Foucault, uma vez que há continuidades entre as fases mencionadas. Na proposta arqueológica, existe uma maior atenção na questão da constituição dos saberes, no entanto, não significa dizer que a temática do poder já não estivesse presente nas indagações anteriores do autor.

Da mesma forma, podemos dizer que apesar de a proposta genealógica se concentrar na questão dos mecanismos de poder, o tema sobre a constituição dos saberes ainda se encontra presente nesta fase foucaultiana, de modo que não existe exercício de poder para Foucault que não seja perpassado por um saber.

Nesta pesquisa de doutoramento, nos ancoramos no método arqueogenológico (GREGOLIN, 2008), ou seja, no entendimento de que as duas fases teóricas foucaultianas estão imbricadas de forma contínua. Segundo Gregolin (2015), o método arqueogenealógica nos possibilita:

[...] analisar as práticas discursivas para além de sua capacidade de designação e de referenciação, significa, na proposta foucaultiana, reconhecer as articulações que os discursos estabelecem com os poderes na produção de verdades historicamente delimitadas. Significa, portanto, que o laço entre discurso e poder é inextricável e que a análise arqueogenealógica deve enxergar as articulações que se estabelecem entre eles (GREGOLIN, 2015, p. 09).

O método arqueogenealógico proposto por Michel Foucault nos possibilita importantes problematizações e rupturas, principalmente na articulação entre Sujeito, Linguagem e História que são tão caros para os estudos discursivos. Essa articulação proposta pelo pensamento foucaultiano nos auxilia a compreender e responder às perguntas “Quem somos nós hoje?” e “Quais saberes e poderes nos constituem como sujeitos hoje?”, entre outros distintos questionamentos.

Portanto, para compreender o funcionamento do dispositivo colonial e do ensino de língua portuguesa na Universidade Federal de Roraima, é necessário evidenciar essas propostas metodológicas de análise em uma perspectiva (inter)relacionada, uma vez que o discurso é atravessado por diferentes condições e acontecimentos sociohistóricos, assim como sempre é marcado pelas lutas sociais e pelas relações de saber-poder que constituem no âmago da sociedade.

A partir então desse entendimento, na próxima seção exploraremos, de forma mais detalhada, esses movimentos de continuidade e descontinuidades entre os métodos, discutindo os conceitos basilares para nossa análise, tais como: enunciado, formação discursiva, discurso e poder.

### **3.4 – A noção de enunciado, formação discursiva, discurso e poder**

Na busca pela compreensão do conceito de enunciado, Foucault (2008 [1969]) ao longo do seu livro *Arqueologia do Saber*, nos apresenta distintos questionamentos sobre o enunciado, a fim de tentar entendê-lo e defini-lo em seu projeto teórico. Vejamos algumas indagações:

Se o enunciado é a unidade elementar do discurso, em que consiste? Quais são os seus traços distintivos? Que limites devemos nele reconhecer? Essa unidade é ou não idêntica à que os lógicos designaram pelo termo proposição, à que os gramáticos caracterizaram como frase, ou, ainda, à que os analistas tentam demarcar sob o título de *speech act*? Que lugar ocupa entre todas as unidades já descobertas pela investigação da linguagem, mas cuja teoria, muito frequentemente, está longe de ser acabada, tão difíceis os problemas que colocam, tão penoso, em muitos casos, delimitá-las de forma rigorosa? (FOUCAULT, (2008 [1969]), p. 91).

Na esteira dessa busca, o sujeito humano, no pensamento foucaultiano, é compreendido como um ser discursivo, visto que se constitui sociohistoricamente e se insere no mundo por meio da linguagem e de seus atos. “[...] O discurso é que leva o sujeito revelar-se, a mostrar-se, a estabelecer relações entre sujeito/sujeito e sujeito/outros. Assim, conduz as diferenças e influencia reações que possibilita mudança” (AMORIM; JÚNIOR; CETARI, *et al*, 2017, p. 468).

Tendo em conta que, nesse contexto, os sujeitos e os objetos são constituídos gradativamente pelo movimento discursivo, Foucault (2008 [1969]) define o enunciado como a unidade mínima do discurso que possibilita a existência dos signos em uma

relação constitutiva dual, não sendo nem puramente linguística e nem material. Para ele, o enunciado é caracterizado como:

[...] uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado em sua formulação (oral ou escrita). (FOUCAULT, (2008 [1969]), p. 98).

A conceituação de enunciado apresentada aqui possui especificidades que a diferenciam dos demais elementos linguísticos, pois o enunciado “[...] Não é proposição; Não é frase; Não é ato de fala” (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 97). (1982). O enunciado é, pois, mais do que uma frase ou uma proposição, trata-se de um domínio de estruturas e unidades possíveis nas línguas, aparecendo, de forma concreta, em um determinado tempo e espaço da sociedade. Para Machado (1981):

Não podemos ligar o enunciado a uma frase já que a ligação entre enunciado e aquilo que ele enuncia (o referencial) é variável, segundo as realidades materiais no espaço e no tempo. Além disso, existe uma diferença entre enunciado e enunciação, só existindo enunciado quando o mesmo possui possibilidade de repetibilidade, diferente de uma frase proferida (uma enunciação), que não poderá ser repetida. Desta forma, o enunciado depende de uma materialidade, que é sempre de ordem institucional, no sentido de uma estrutura de poder (MACHADO, 1981, p. 151-152).

O enunciado é caracterizado a partir das condições de possibilidades históricas, não estando interligado somente pelas particularidades temporais, mas sim pelas regras de formação em um determinado contexto histórico-social. Além disso, o enunciado está sempre vinculado a outros enunciados em uma rede discursiva complexa, conforme nos relembra Pacífico (2020) ao dizer que as condições históricas de emergência do enunciado:

[...] o definem em relação ao domínio associado, constituído por uma trama complexa de formulações no interior das quais ele é um elemento importante; tais formulações afetam o enunciado, instigando reverberações que podem aparecer, em discursos futuros, em enunciados outros. Para a análise do enunciado, Foucault evidencia o efeito de raridade que o constitui, pois, o discurso é poder-saber que determina o que pode ser dito, e o que se diz é regulado por uma ordem do

discurso. O fato de que um enunciado pode aparecer em determinado contexto e em outro não é reflexo do efeito de raridade, que organiza os limites possíveis de enunciabilidade e o que é dito, ou pode vir a ser, é raro (PACÍFICO, 2020, p. 42-23).

Portanto, o enunciado se estabelece como um acontecimento constituído em um movimento da ordem da singularidade, pois apresenta determinadas características essenciais, são elas: (i) o referencial que não é uma estrutura única ou definida (ii) a posição sujeito que é estabelecida a partir daquilo que é dito; (iii) a função enunciativa que se encarrega de estabelecer as associações e correlações com outros enunciados, ou seja, o centro do domínio da memória e; (iv) a existência material que é a materialidade do enunciado na língua (AMORIM; JÚNIOR; CETARI, *et al*, 2017, p. 469-470).

A partir dessas características essenciais, é perceptível compreender, segundo Pacífico (2020), que o referencial teórico do campo de estudos da AD é ancorado por problematizações que buscam enfatizar a relação entre discurso e historicidade, de modo que entendem que a materialização do enunciado se dá na/pela língua, bem como que há um estabelecimento de uma relação entre os enunciados já ditos anteriormente. Nas palavras da autora:

As características que confirmam a produção do enunciado em determinado tempo e espaço o identificam como tal, ou seja, a identidade do enunciado é sensível e pode se modificar caso o contexto de produção se altere. É, também, necessário considerarmos a exterioridade, que restitui aos enunciados – que são ao mesmo tempo materialidade repetível e caracterizados por um acontecimento, irrepetível - a dispersão, o que nos permite analisá-los e observar a descontinuidade que os afeta (PACÍFICO, 2020, p. 43).

Esse movimento de imbricação de enunciados torna possível sua descrição. É pelas descrições dos enunciados que refletimos sobre a função que eles ocupam e desempenham uns com os outros, isto é, a relação entre os enunciados é caracterizada como o espaço de encontro que possibilita analisá-los de uma forma que os qualifica dentro de suas “séries”, uma dada formação discursiva<sup>50</sup>. Nas palavras de Foucault (2008 [1969]):

---

<sup>50</sup> A conceituação de formação discursiva (FD) desenvolvida por Michel Foucault é um importante lugar teórico que marca de forma visível a relação com o projeto teórico de Michel Pêcheux na construção da AD, pois produz efeitos para o desenvolvimento do campo de estudos do discurso, sendo uma das categorias fundamentais de análise discursiva (GREGOLIN, 2005).

Não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 112).

O conceito de formação discursiva (FD)<sup>51</sup> é entendido a partir de regularidades presentes nos enunciados que determinam sua homogeneidade e seu fechamento, isto é, a formação discursiva se configura como a reunião de um conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos linguísticos (frases, proposições, atos), mas que estão submetidos uma mesma regularidade e aos movimentos de dispersão presentes na forma de posicionamento ideológico, científico, teórico, entre outros.

Nesse direcionamento, a FD, em si, não é caracterizada somente pelo fato de apresentar uma unidade que perpassa uma rede de enunciados, mas sim pelo sistema de dispersão que emerge dos enunciados e que visibiliza, de uma certa forma, determinadas regularidades discursivas. Segundo Foucault (2008 [1969]), a FD é compreendida:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade” (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 47).

O processo de descrição de enunciados consistirá, então, nesse pensamento, em dar conta de determinadas especificidades inerentes à FD, pois “esses enunciados serão vistos dentro de uma espécie de “organização”, a qual, entretanto, não se confunde com uma grande unidade, mas que precisará ser demarcada” (SOARES, 2018, p. 52). Ou seja, a proposta de análise do enunciado e da FD no pensamento foucaultiano é estabelecida a partir de correlações identificadas, uma vez que:

---

<sup>51</sup> A noção de formação discursiva desenvolvida por Michel Foucault é hereditária de problematizações anteriores pensadas pelo pensamento marxista no que tange à formação social, a formação ideológica, entre outros.

[...] não se trata apenas de descrever a verdade ou o sentido dos discursos, mas, sobretudo, de fazer sua história. E isso tem um vínculo estreito com o entrecruzamento do discursivo e do não discursivo, isto é, de uma economia dos discursos, de uma produtividade visível das coisas ditas, na medida em que se trata da inseparabilidade entre vida e pensamento, de práticas institucionais e “enunciados-verdades” e de toda e qualquer força agenciadora de discurso. Trata-se, portanto, da relação entre continuidade e descontinuidade histórica, como orientação fundamental para a análise dos discursos, o que implica acompanhar as coisas ditas naquilo que se refere às linearidades, reforços, reafirmações de um certo campo do saber, sem exclusão das rupturas deste quando da erupção de outros no seu interior (SOARES, 2018, p. 52-53).

Nesse direcionamento, o discurso é visto como um conjunto de enunciados que se estabelece na mesma FD e que se constitui em um número limitado de enunciados que podem definir as condições de existência. De acordo com Foucault (2008 [1969], p. 132), o discurso:

[...] não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo

Dessa forma, Foucault (2008 [1969]) nos elucidava que o enunciado não transcende o discurso, visto que são indissociáveis, o enunciado compõe um elo da rede discursiva de tensionamentos dentro de determinadas regras de formação do que pode ser dito ou não em determinada realidade historicamente situada, visto que o discurso é perpassado por diferentes táticas e estratégias que produzem e materializam o funcionamento do poder. Nas palavras do autor:

[...] o poder não é nem fonte e nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder. Os discursos, então, acontecem em rede e devem ser analisados de acordo com outros acontecimentos discursivos, que mantêm uma relação com o poder e com os sujeitos que se apropriam e disseminam tais discursos (FOUCAULT, 1979, p. 253).

Assim, compreendemos que o poder não é homogêneo, ele é materializado na sociedade a partir de diferentes práticas discursivas. Segundo Foucault (1979), o poder é heterogêneo e se estabelece de diferentes formas dentro de um mesmo domínio discursivo, não pertencendo exclusivamente a nenhuma classe social ou instituição, lógica dominação ou relação de autoridade. O poder, nessa perspectiva, possui distintas formas e instâncias de funcionamento, configurando-se de forma multifacetada e microfísica, pois está em todas as práticas discursivas da sociedade, pois:

[...] a lógica do poder passou de uma imposição hierárquica que censurava, para um poder microfísico, ou seja, um poder que não se pode possuir, que não existe em si mesmo, pois está inserido em todas as relações, um poder que se exerce, que se pratica. Se o poder circula, ele não é hierárquico e não pertence a alguém ou a alguma classe e, sendo de natureza circulante, ele retorna, dinamiza, produz novos efeitos, se reconfigura e, por isso, está em constante modificação (PISA, 2014, p. 252).

É perceptível, portanto, que todas as práticas discursivas produzem e são produzidas pelas relações de saber-poder, de modo que o poder opera de forma difusa em diferentes práticas sociais, ele não é operado e controlado por nenhum sujeito e por isso não podemos falar que o poder se corporifica de forma dicotômica entre dominador e dominado. Assim, nas próximas seções trazemos à baila discussões atravessadas pelo conceito de governamentalidade desenvolvido por Michel Foucault, bem como os diferentes dispositivos de poder que são materializados em práticas discursivas do governo da língua no Brasil.

### **3.5 – Da Governamentalidade ao Governo da língua**

Ao longo da vasta produção intelectual de Michel Foucault, há uma série de questionamentos que perpassam distintos campos do saber, inclusive com temáticas teóricas e epistemológicas do pensamento científico bem variadas. No entanto, somente em meados do século XXI, especificamente na década de 1970, é perceptível encontrar em sua obra reflexões, de forma mais sólidas, relacionadas à análise dos meios, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados para (re)produzir o poder na sociedade, de modo a controlar e disciplinar os corpos dos sujeitos em suas práticas sociais (GAUTIER, 1996).



Segundo Gregolin (2008), em muitos dos seus ditos e escritos, Michel Foucault tem como objetivo elaborar uma genealogia do funcionamento dos poderes ao longo do tempo na sociedade ocidental, analisando, a partir das condições históricas de emergência, as tecnologias e os procedimentos que visavam o poder, bem como a produção dos saberes no seio social, tendo em vista que nas sociedades disciplinares ocidentais o poder é exercido, sobretudo, pelos corpos que obedecem a determinadas técnicas, mecanismos e procedimentos que materializam o poder e a submissão, denominados como dispositivos de poder.

A partir dessas proposições foucaultianas, é possível afirmar então que historicamente o poder está intrinsecamente imbricado no controle e na disciplinarização dos corpos dos sujeitos, visto que em todas as sociedades é sobre os corpos que se impõem as diferentes técnicas e os procedimentos de poder, abarcando as obrigações, as limitações e as proibições na sociedade (GREGOLIN, 2015). Nas palavras de Veiga-Neto (1996), é na redução materialista da alma que surge uma teoria geral do adestramento, materializando e instaurando a docilidade nos sujeitos em suas relações sociais.

De acordo com Santos (2010), esses mecanismos de normalização disciplinar e de controle são tomados por formas pelas quais o poder é exercido, sendo responsáveis pela objetivação e subjetivação dos sujeitos no seio da sociedade, pois ao observar e analisar a sociedade na Antiguidade Clássica e na Idade Média, Foucault (1979) nos mostra que existem diferentes concepções de poder ao longo do tempo, principalmente àquelas relacionadas aos procedimentos de controle que tinham (e tem) como objetivo a implementação e a perpetuação de um regime coercivo e disciplinar no funcionamento da sociedade e na vida dos sujeitos em suas práticas discursivas.

Corroborando essa afirmação, Gregolin (2015, p. 19) nos lembra que é na obra *Vigiar e Punir* (1987) que Michel Foucault apresenta essa reflexão, haja vista que:

nos séculos XVII e XVIII, junto com a aparição da arte do corpo humano, houve a descoberta do corpo como objeto transformável em eficiência e alvo do controle. É o que ele denomina de “momento das disciplinas”. Desde então os mecanismos disciplinares que organizam os corpos nas prisões, nos hospícios, nos quartéis, nas escolas etc. tomam a forma social mais ampla de uma sofisticada e sutil tecnologia de submissão em gestos, silêncios que orientam o cotidiano.

Na Idade Média, por exemplo, as formas de poder eram basicamente exercidas entre dois grupos de sujeitos: os dominantes e os dominados, sendo marcadas pelas relações de saber-poder existentes entre os reis e os súditos, entre a Igreja Católica e os fiéis. Nas palavras de Foucault (1979, p. 407):

Certamente, na Idade Média ou na Antiguidade greco-romana, sempre existiram tratados que se apresentavam como conselhos ao príncipe quanto ao modo de se comportar, de exercer o poder, de ser aceito e respeitado pelos súditos; conselhos para obedecer a Deus, introduzir na cidade dos homens a lei de Deus etc.

Assim, Igreja e os reis exerciam poder sobre a população de forma coercitiva, de modo a tentar doutrinar os sujeitos por meio de determinados procedimentos disciplinares e impositivos sem que eles percebessem, tendo em vista que essas técnicas eram tidas como “normais” até então para a época, ou seja, utilizavam a religião como um importante mecanismo de poder.

Portanto, possível dizer então que desde os primórdios existem distintas práticas de governamentalidade no mundo, estendendo-se desde o mundo antigo ou moderno, de modo que até os dias atuais existem normas e os procedimentos de conduta que ditam a maneira de pensar e agir dos sujeitos em meio ao seio da vida social para a boa convivência entre os diferentes sujeitos (ALENCAR; MOTA, 2018).

Concordamos com Machado (2009), quando o autor pontua que o conceito de governamentalidade pode ser compreendido como “gestão governamental” ou como “práticas de governo” que surgem em um dado momento histórico se contrapondo ao poder soberano, ou seja, aquele “poder divino” exercido pelos reis com seus súditos. O conceito de governamentalidade trata-se, portanto, de um governo voltado para a população.

Para Alencar e Mota (2018), Foucault, ao longo então da sua analítica do poder, estava preocupado em compreender a materialização e o funcionamento do poder na sociedade, assim como as formas de conduta dos sujeitos, focalizando sua análise para o conjunto de normas e de técnicas de poder essenciais para a implementação de práticas coercivas e disciplinares no ambiente social que envolvem sujeitos dominantes e dominados.

Em suas análises do poder, Foucault (1979) concentra-se nas zonas periféricas, tendo especial atenção aos funcionamentos dos micropoderes na sociedade por meio de métodos, técnicas e procedimentos que instaurassem condutas dóceis, uma vez que eram os sujeitos e corpos dominados seu interesse principal de observação e análise (ALENCAR; MOTA, 2018).

No livro *Microfísica do Poder*, é perceptível a preocupação de Foucault (1979) em captar os moldes e estratégias que os sujeitos dominantes empunham sobre os sujeitos dominados no seio social, pois:

[...] o que Foucault chamou de “microfísica do poder” significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, à medida que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos (FOUCAULT, 1979, p. 14).

Em sua obra “*Território, Segurança e População*”, Foucault (2008) define governamentalidade como um:

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros- soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade” creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

A partir dessas três definições apresentadas por Foucault (2008) sobre o conceito de governamentalidade, compreendemos que o exercício do poder tem como propósito o controle da população, ou seja, “o exercício de poder sobre o corpo populacional, que procura discipliná-lo e normatizá-lo, engendrado a lógica do biopoder, em que a

população passa a ser cercada por normas e por regras que definem suas práticas e condutas [...] (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2019, p. 94).

Cáceres (2014) nos chama atenção para a existência de três aspectos principais na mudança da “arte de governar” ao longo do tempo mencionadas por Foucault (2008) e que merecem destaque para compreensão do conceito de governamentalidade. São eles:

- a. foco do Estado na população, e não mais na família;
- b. mudança de um comando soberano para uma ciência do governo, que deve observar a população para que possa ser efetiva;
- c. surgimento da economia política como técnica de intervenção do governo no setor econômico, e não mais na riqueza familiar (CÁCERE, 2014, p. 111).

A governamentalidade é caracterizada como interior e exterior ao Estado, tendo em vista que “são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal” (FOUCAULT, 2008, p.145). Assim, o conceito governamentalidade pode ser compreendida inicialmente como o poder de controle da população que procura discipliná-lo e normatizá-lo (FOUCAULT, 2008).

Historicamente, a palavra “governo” ganha diferentes sentidos e passa a designar um conjunto de táticas e de estratégias para governar os sujeitos por meio de intervenções específicas. São muitas as práticas de governo, haja vista que muitas pessoas podem governar e não precisam necessariamente estar ligadas ao Estado diretamente. No entanto, o sentido mais comum, mais restrito da palavra governo, diz respeito ao governo do Estado que organiza a conduta dos sujeitos na sociedade, por meio de diferentes mecanismos do exercício de poder (CÁCERE, 2014).

Oliveira, Silva e Silva (2019) complementam dizendo que é por isso que o Estado precisa ser observado e analisado a partir de determinadas técnicas e de procedimentos gerais de governamentalidade, pois é frequentemente visto como origem do governo e não como constituinte e constituidor de intervenções.

Nessa perspectiva, o Estado, enquanto governo, não age de forma isolada, mas sim por meio de determinadas instituições (a igreja, a polícia, a escola etc.) que tentam determinar e regulamentar mecanismos de controle e de a disciplina para o convívio social satisfatório entre os sujeitos, instaurando a todo momento instaurar técnicas e procedimentos de manutenção da soberania estatal, pois “[...] o que caracteriza a

finalidade da soberania é esse bem comum, geral, é apenas submissão à soberania” (FOUCAULT, 1979, p. 417).

Sendo assim, essas práticas de dominação e exclusão são idealizadas tendo como pano de fundo o processo constitutivo que envolve a relação entre o saber e o poder, permitindo o desenvolvimento de determinadas ideias ou não, de acordo com o contexto social e o momento histórico vivenciado pelos sujeitos nas sociedades ocidentais<sup>52</sup>.

Cabe mencionar aqui que ao longo da história da Humanidade, é perceptível identificar técnicas e procedimentos de poder que não só regulavam os sujeitos e seus corpos, mas também suas línguas e culturas em diferentes momentos históricos, o que chamamos nesta tese de governo da língua ou governamentalidade linguística (LAVEREDA, 2020; 2021; PENNYCOOK, 2006).

Na história da ecologia linguística<sup>53</sup>, por exemplo, o Estado sempre ocupou um papel central, seja por agentes do poder político ou por entidades isoladas, na busca pela padronização e pela homogeneização dos sujeitos e de suas identidades por meio da materialização do dispositivo colonial para o uso da língua oficial.

Assim, em todas as práticas sociais e linguísticas, os sujeitos estão imbricados em uma força de poder, mesmo que aparentemente de forma implícita, pois o Estado também é responsável e decisório pelo controle do funcionamento linguístico na sociedade, impondo determinadas línguas/variedades plausíveis de serem utilizadas e aprendidas na escola como uma determinada “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2008; TOLLEFSON, 2006). Ao refletir sobre os diferentes procedimentos e técnicas de intervenção do Estado sobre o funcionamento das línguas, Pennycook (2006, p. 65) afirma que:

[...] a governamentalidade linguística pode ser entendida em termos de como as decisões sobre as línguas e as formas linguísticas através de um conjunto diverso de instituições (direito, educação, medicina, artes gráficas) e através de um conjunto diverso de instrumentos (livros, regulamentos, exames, artigos, correções) regulam o uso da língua, o pensamento e as ações de diferentes pessoas, grupos e organizações (Tradução nossa).

---

<sup>52</sup> Convém destacar que, Foucault (1979), ao abordar a “disciplinarização” das sociedades ocidentais, não compreende os sujeitos como passivos a todas as determinações do poder, visto que também há formas e processos de resistência.

<sup>53</sup> A ecologia linguística trata-se de um campo do saber que tem como foco de estudo a interação de uma língua e seu meio ambiente social, político, histórico. Tem como idealizador o linguista norueguês-americano Einar Haugen que, ao publicar um artigo em 1972, “*The Ecology of Language*”, funda uma nova abordagem de estudo da língua em sociedades multilíngues.

A respeito dessa discussão teórica, concebemos a instituição escolar como uma das principais táticas e estratégias de implementação de práticas do governo da língua na sociedade moderna (CÁCERES, 2014). A escola, nesse sentido, direciona os comportamentos linguísticos dos sujeitos e materializa determinadas “vontades de verdade” sobre crenças do funcionamento das línguas na sociedade, haja vista que “funcionou – e continua funcionando – como o lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas [...]” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 957-958).

Nesse contexto de materialização de poder, é notório que as ações políticas no funcionamento das línguas são práticas antigas e parte imprescindíveis para o exercício de poder, pois as ações políticas nas línguas sempre foram atravessadas por questões imbricadas nas relações saber-poder ao longo do tempo. Muito mais do que uma simples “escolha”, tanto no que diz respeito à língua “escolhida” para ser ensinada na escola para população, ou contida na letra dos instrumentos jurídicos estatais, as políticas linguísticas adotadas pelo Estado são importantes mecanismos de poder que materializam ações de governamentalidade linguística na sociedade (PENNYCOOK, 2006).

Dessa forma, concordamos com Cáceres (2014) e Pennycook (2006), quando os autores pontuam que essas práticas do governo da língua não podem ser compreendidas de forma isolada, sendo realizadas simplesmente pela “vontade própria” do Estado, mas sim na sua relação com diversos mecanismos de poder prescritivos que são operacionalizados na sociedade e atravessam complexas relações saber-poder que remontam o sistema colonial de pensamento ocidental. Na seção seguinte, nos debruçaremos em compreender os diferentes dispositivos do poder observados pelo teórico Michel Foucault e entre autores, com objetivo de refletir sobre os distintos mecanismos da análise de poder presentes em documentos institucionais da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e na mídia roraimense.

### **3.6 – Os dispositivos de poder e as linhas de força**

Como abordamos anteriormente, existe um trânsito de interesses e de temas de pesquisa por parte do teórico Michel Foucault ao longo das suas problematizações como pesquisador, a chamada fase arqueológica e a fase genealógica, que perpassam inúmeros questionamentos relacionados à temática do saber e do poder na sociedade. Isso, não significa que na fase arqueológica, por exemplo, Foucault estivesse somente preocupado

com a constituição dos saberes na sociedade, ou que na fase genealógica a sua única preocupação fosse estritamente questões conectadas ao poder no seio social.

De forma geral, podemos dizer que as duas fases estão imbricadas, conectadas entre si, pois são, ao mesmo tempo, complementares e reversíveis, sendo contínuas, daí o nome do método de análise do discurso arqueogenealógico, por compreender que as duas fases estão inter-relacionadas. De acordo com Castro (2009), o saber e o poder são dependentes, não sendo possível compreendê-los e analisá-los de forma isolada e fragmentada, uma vez que a *episteme* e os dispositivos de poder são caracterizados como práticas discursivas e não discursivas do funcionamento da vida em sociedade.

Na conceituação foucaultiana, o dispositivo sempre estará inscrito em uma arena de disputas de poder e igualmente está ligado a uma configuração de saber de que ele nasce, uma determinada vontade de verdade, visto que estão imbricadas em “de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 2006, p. 242).

Corroborando essa proposição, Silva e Sousa (2013) afirmam que embora o conceito de prática não seja definido ao longo da vasta obra de Michel Foucault, é nítida uma preocupação do autor com as práticas sociais, sendo uma temática recorrente em suas produções. Nas palavras das autoras, Foucault compreende o desenvolvimento da sociedade moderna por meio do *ethos*, ou seja, das atitudes dos sujeitos na organização social e, por isso:

[...] estas atitudes devem ser identificadas através de análises arqueogenealógicas sobre as práticas que nos constituem historicamente. Ou seja, analisar a homogeneidade (o que organiza o quê e como os homens o fazem), o saber (das relações de domínios sobre as coisas), o poder (de ação com os outros) e da ética (das relações consigo mesmo) e como isso tudo se torna uma generalidade, uma recorrência. (SILVA; SOUSA, 2013, p. 86).

Nesse contexto de práticas sociais, Silva e Sousa (2013) nos aclaram que os dispositivos de poder são tidos como práticas mais gerais do que o saber, sendo definidos como determinados mecanismos e procedimentos de poder que se materializam em diferentes relações da vida cotidiana dos sujeitos por meio de afirmações, negações, teorias, ou seja, uma complexa rede discursiva de disputadas de saber-poder que tem como grande arena as práticas discursivas do seio social.

De acordo com Foucault (1979), o dispositivo está relacionado a um conjunto absolutamente heterogêneo de ações, pois:

[...] comporta discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, enfim: o dito, assim como o não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo em si, é a rede que podemos estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT: 1979, p. 299).

Para o teórico camaronês Agambem (2005), o conceito de dispositivo é decisivo ao longo do pensamento foucaultiano, tendo em vista que proporciona outras problematizações ligadas às formas de poder materializadas na sociedade, tratando-se de um conjunto complexo e heterogêneo de procedimentos de controle, pois:

[...] o dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve em uma relação de poder. É algo geral (um reseau, uma “rede”) porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que, em certa sociedade, permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico, daquilo que não é científico. (AGAMBEM, 2005, p. 9-10).

A partir então dessas problematizações lançadas por Foucault (1979) e Agambem (2005), entendemos que os dispositivos de poder são diversificados meios, formas e caminhos pelos quais se exerce o poder no âmbito social, pois o dispositivo está sempre envolto em um complexo jogo de poder, estando:

[...] ligado a uma ou a várias configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 1979, p. 246).

Concordamos com Silva e Sousa (2013), quando os autores sinalizam que o próprio discurso, dependendo das condições históricas de emergência e do funcionamento na sociedade, podem ser considerados mecanismos de poder, ganhando o *status* de “dispositivo”, ou podem funcionar como efeitos de um determinado dispositivo, pois os dispositivos de poder possuem um caráter modificável e variável justamente por causa da articulação existente entre o saber e o poder. De acordo com Fernandes (2012, p. 67-68), contornado pelo poder, o dispositivo:



[...] aciona o saber a todo um conjunto de leis, direitos, regulamentos, práticas, e institucionaliza esse conjunto revestindo-o com um estatuto de verdade. Daí uma relação do dispositivo com a verdade (ou vontade de verdade), que o leva a atuar na produção da subjetividade dos discursos.

Assim, compreendemos que o dispositivo não é uma coisa em si, um objeto, uma instituição ou uma pessoa detentora de poder, mas sim um efeito de sentido que materializa, em diferentes discursividades, distintas e determinadas vontades de “verdade”, com o objetivo de separação entre o que é verdadeiro e o que é falso. Nesse direcionamento, Fernandes (2012) nos relembra que a “verdade” é uma construção de caráter discursivo que possui duas formas de produção: (i) a primeira atrelada exclusivamente pelo discurso e; (ii) a segunda, também de cunho discursivo, relacionada à comprovação científica.

De qualquer maneira, a verdade será sempre uma produção e atesta os lugares e/ou posicionamentos. A verdade constitui objeto pelo qual se luta e o poder do qual o sujeito deseja se revestir, e o discurso traduz essas lutas por meio de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos (FERNANDES, 2012, p. 71).

Cabe mencionar, ainda, de acordo com Castro (2009) e Deleuze (1996) algumas características de formação do dispositivo foucaultiano. De forma geral, podemos caracterizá-lo a partir de três pilares: (i) um produto de uma urgência histórica; (ii) um conceito multilinear e; (iii) que se articula como condição para sua permanência. Deleuze (1996) nos relembra também que existem dimensões e linhas de força do dispositivo, tendo em vista que:

[...] primeiramente, o dispositivo comporta duas dimensões, máquinas de fazer ver e de fazer falar, que denomina de “curvas de visibilidade” e “curvas de enunciação”. A visibilidade é feita de luz que distribui o visível e o invisível, projetando-se sobre os objetos, fazendo com que surjam ou desapareçam. Os enunciados, por sua vez, distribuem variáveis definidas pelos regimes a que dão origem [...] Uma terceira dimensão do dispositivo foucaultino apontada por Deleuze (1996) é a que comporta linhas de força compostas de saber e de poder. Elas são uma dimensão espacial e se entrecruzam de um ponto a outro. As linhas de visibilidade e de enunciação estabelecem o ir e vir entre o ver e o dizer [...] (DELEUZE, 1996, p. 02).

Nesse direcionamento, Gregolin (2015) nos diz que as linhas de força dos dispositivos de poder:

[...] atuam como “flechas que não cessam de penetrar as coisas e as palavras”. Elas estão intimamente relacionadas com a dimensão do poder e, por isso, atingem todos espaços do dispositivo, naquilo que o poder tem de “onipresente” – não no sentido de agrupar tudo numa (equivocada) unidade, mas em sua característica primeira de se produzir a cada momento, a partir da complexa e estratégica relação entre todos os pontos de um dispositivo (GREGOLIN, 2015, p. 11).

Sendo assim, considerando as problematizações Castro (2009), Deleuze (1996) e Gregolin (2015), podemos dizer que, de uma forma ou de outra, os sujeitos sempre estão imbricados em uma intensa teia de relações, na qual se movimenta o poder por meio de distintas práticas discursivas desenvolvidas na sociedade, haja vista que o seio social “[...] é uma máquina que circunscreve todo mundo, tanto aqueles que exercem o poder, quanto aqueles sobre os quais o poder se exerce” (FOUCAULT, 1979, p. 219), sendo uma das principais e mais importantes características das sociedades modernas do século XIX.

Na próxima seção, nos aprofundaremos em dois grandes dispositivos que se entrecruzam na nossa investigação: o dispositivo colonial e o dispositivo midiático.

### 3.6.1 – O dispositivo colonial

Propor uma discussão que abarque as reflexões oriundas dos Estudos Decoloniais e dialogue com as problematizações advindas da Análise do Discurso, com contribuições de Michel Foucault, pode parecer uma tarefa complexa e, por vezes, até mesmo contraditória, tendo em vista que a natureza epistemológica do pensamento decolonial<sup>54</sup> nasce com intuito de questionar a matriz do conhecimento europeu e, conseqüentemente, os discursos vinculados e realçados historicamente sobre os teóricos europeus como os únicos detentores da produção de saberes.

---

<sup>54</sup> No capítulo III “*O Ensino de Português como Língua de Acolhimento e os Estudos Decoloniais*” nos aprofundaremos nas problematizações do pensamento decolonial, de modo a compreender a emergência da área, bem como suas principais características históricas e sociais que contribuem para distintos questionamentos relacionados à hierarquização de saberes instaurados durante os processos de colonização no mundo ocidental.

No entanto, diferentes pesquisadores, como Neves (2009; 2015; 2018; 2020), Lavereda (2021; 2022), Lisbôa (2020; 2021), Neves e Gregolin (2021), entre outros, têm incorporado os pensamentos do filósofo francês Michel Foucault ao escopo do pensamento decolonial, por acreditarem haver um diálogo satisfatório e necessário entre esses campos de saber, na tentativa de compreender e contestar o célebre questionamento foucaultino “Quem somos nós hoje?”.

No tocante a essa questão, Lisbôa (2020), em sua tese de doutoramento, constatou que as sociedades indígenas sofreram historicamente e - ainda sofrem até os dias de hoje - dois processos constitutivos ao longo da sua história. O primeiro está relacionado ao movimento de luta e de resistência racial/existencial vivenciada pelos povos originários desde o século XVI, e o segundo está relacionado ao processo de colonização como condição basilar dos procedimentos de opressão e violação de direitos sofridos por esses povos ao longo da história e que se perduram até os dias atuais.

Nesse direcionamento, fez-se presente, na investigação de Lisbôa (2020), o constante diálogo entre a conceituação de dispositivos de poder, as reflexões oriundas das obras foucaultianas, assim como as problematizações advindas dos Estudos Decoloniais, o que tornou possível a emergência do debate sobre questões materializadas no/pelo processo de colonização aliadas às problemáticas discutidas pelo filósofo Michel Foucault. A respeito dessa incorporação, Lisbôa (2021, p. 44) destaca que:

[...] é possível apontar em sua obra [de Michel Foucault] reflexões que tratam da colonização e do papel fundamental do racismo na estruturação de desigualdades nas sociedades. É neste ponto por onde começamos a apontar possibilidades de diálogos, evidenciando que a ideia foucaultiana de genealogia é embrionária no estabelecimento de um elo entre o europeu Foucault e os estudos sobre a (de)colonialidade.

Ao refletir sobre uma genealogia do poder, Lisbôa (2020) nos evidencia a aproximação entre a Análise do Discurso, com contribuições de Michel Foucault, às postulações dos Estudos Decoloniais, na medida em que autora aproxima a ideia foucaultiana de relações de saber-poder às noções problematizadas e desenvolvidas por Anibal Quijano em torno das conceituações de colonialidade de saber e colonialidade de poder.

No entendimento de Lisbôa (2020; 2021) e Neves (2009; 2015; 2018; 2020), há uma convergência então de pensamentos teóricos entre os estudiosos, de modo que fica perceptível a questão da hierarquização dos saberes e raças decorrentes dos processos de colonização instaurados em diferentes territórios, privilegiando determinados saberes, sujeitos e línguas em detrimento de uma visão eurocêntrica de conhecimento. Nas palavras de Quijano (2005b), o processo de colonização ainda está bem vivo e pulsante na atualidade, uma vez que:

[...] os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (QUIJANO, 2005b, p. 122).

De igual modo, Lisbôa (2021) também nos esclarece que há passagens claras na obra de Walter Dignolo, teórico argentino dos Estudos Decoloniais, onde há a menção explícita que fez leituras de obras Michel Foucault, mostrando um diálogo profícuo entre os pesquisadores sobre temáticas que perpassam os saberes e poderes na constituição da sociedade.

O que me chamou a atenção, entretanto, foram os entusiásticos partidários e mediadores do pensamento da Europa Ocidental, Derrida, Lacan, Foucault, da Escola de Frankfurt, de Raymond Williams. Isso pareceu-me um exemplo muito sugestivo para compreensão da colonialidade do poder e do conhecimento na América Latina, onde a Europa ainda mantém sua posição epistemológica hegemônica (LISBOA, 2021, p. 45 *apud* MIGNOLO, 2003, p. 16).

Sendo assim, torna-se perceptível observarmos a influência e a convergência de reflexões oriundas dos escritos foucaultianos no interior das problematizações do campo de investigação do pensamento decolonial, tendo seu coroamento “dialógico” entre as áreas do saber a partir do conceito de dispositivo colonial fundado pelos trabalhos da analista do discurso Ivânia Neves (2009; 2015), assim como de ressonâncias discursivas contidas e, Lisbôa (2020; 2021) e em Neves e Gregolin (2021), entre muitos outros.

A fundação do conceito de dispositivo colonial, conforme pontua Lisbôa (2021, p. 46), está atrelada ao conceito de colonialidade, pois constitui-se:

[...] como ferramenta que permite abordar discursivamente as relações de poder na sociedade brasileira (e América Latina como território de colonização europeia), inevitavelmente intercortadas pela colonialidade, uma vez que esta envolve em um sistema de opressões todos os grupos sociais marcados pela diferença ao padrão eurocêntrico (homem, branco, hétero e aliado à rede de poder hegemônico) com a normalização do gênero, da raça, da sexualidade e da classe.

Para Neves (2015), é possível compreender e problematizar nossa realidade hoje a partir do funcionamento do dispositivo colonial, tendo em vista que ele está enraizado até os dias atuais no seio das populações latino-americanas, sob novas formas e instrumentos de poder que remontam os processos de colonização europeia, como também está aliado a outros importantes dispositivos, tais como o midiático e o escolar.

No entendimento da autora, o sistema colonial trata-se de um grande dispositivo de poder que engloba diferentes metrópoles europeias e, por sua vez, a colonialidade representa a atualização desse dispositivo sob novas matizes do processo de colonização (NEVES, 2015). De acordo com Lisbôa (2021), o funcionamento do dispositivo colonial está enraizado no pensamento social, uma vez que:

[...] as materializações do dispositivo colonial se dão nas engrenagens do funcionamento estrutural da sociedade, tais como: leis, instituições estatais e religiosas, políticas públicas/ações governamentais, produções midiáticas etc, todas se retroalimentando com proposições de normalização de um padrão eurocêntrico e liberal fundamentado no racismo, no heterossexismo, no machismo e na exclusão das camadas mais pobres e de povos/grupos que propõem outros projetos de sociedades não alinhados com o projeto liberal capitalista (LISBÔA, 2021, p. 49).

Portanto, sob o prisma do dispositivo colonial, é possível analisar, em diferentes materialidades e momentos históricos e sociais, as distintas e variadas heranças colônias materializadas na sociedade brasileira, tendo em vista que a herança colonial é uma rede intensa e complexa de relações de saber-poder que corporifica determinadas “vontades de verdade” na sociedade, principalmente quando pensamos em questões linguístico-culturais presente na formação do povo e do território brasileiro.

### **3.6.2 – O dispositivo midiático**

Historicamente, é sabido que discursos veiculados pela mídia têm ocupado um papel singular na produção de verdades e de identidades sociais. Não é por acaso, por exemplo, que a Análise do Discurso, em suas diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas, cada vez mais tem tomado esse espaço como objeto principal de análise para discutir e problematizar a emergência de determinados efeitos de sentido que vem se materializando sociohistoricamente na sociedade.

A articulação entre os estudos de mídia e os estudos da análise do discurso têm se consolidado ao longo dos últimos anos no Brasil, o que tem proporcionado um enriquecimento para os dois campos de pesquisa, visto que ambas as teorias tomam o discurso como objeto de investigação, compartilhando como tarefa principal a problematização de produções sociais de sentidos materializados na/da mídia (GREGOLIN, 2007).

Na sociedade contemporânea, a mídia tem se transformado em um importante dispositivo de poder (FOUCAULT, 1979), na medida em que (re)constrói uma “história do presente”, na busca pela construção e retratação de uma determinada realidade histórica, tensionando então os conceitos de memória e de esquecimento como estratégias de manipulação de “verdades”, uma vez que a mídia, em grande medida, “[...] formata a historicidade que nos atravessa e nos constitui, modelando a identidade histórica que nos liga ao passado e ao presente [...]” (GREGOLIN, 2007, p. 16).

Essa aparente “realidade do presente” ou “história do presente”, materializada pela mídia, está relacionada imprescindivelmente à rapidez de informações obtidas, bem como pelo entrecruzamento incessante de textos verbais e não verbais que auxiliam na construção de determinados efeitos de sentido, em um movimento (des)contínuo de ressignificação de imagens e palavras enraizadas no passado (GREGOLIN, 2007). Nas palavras da autora, esses movimentos de rememoração e esquecimento:

[...] fazem derivar do passado a interpretação contemporânea, pois determinadas figuras estão constantemente sendo recolocadas em circulação e permitem os movimentos interpretativos, as retomadas de sentidos e seus deslocamentos. Os efeitos identitários nascem dessa movimentação dos sentidos (GREGOLIN, 2007, p.16).

Nesse entendimento, compreendemos que o movimento de continuidade e descontinuidade de discursos lançados pela mídia, por meio de diferentes estratégias discursivas, como de resignação de imagens e palavras, elementos verbais e não verbais, tem como objetivo o estabelecimento da cristalização de determinadas “vontades de verdades” (FOUCAULT, 2008) de uma pequena parcela da sociedade em um certo momento histórico e social a respeito de uma temática ou problema social.

Assim, a mídia torna-se um considerável instrumento de poder na sociedade contemporânea, como apontam Gregolin (2007) e Pacífico (2020), entre outros estudiosos. De acordo com Pacífico (2020) então o dispositivo midiático atua na sociedade como:

[...] lugar de poder dizer sentidos, funciona como voz de autoridade que abre caminho para que os sentidos se cristalizem em efeito de verdade. A vontade de verdade constitui o discurso midiático e afeta tudo que é dito em palavras, em imagens, cores ou ausência delas, em clássico preto branco. Considerar a mídia como dispositivo é reconhecer que a função de divulgar sentidos é organizada, obedece a regras de enunciabilidade inerentes à mídia (PACÍFICO, 2020, p. 48-49).

Portanto, a mídia (re)produz determinadas estruturas de poder, atuando como uma complexa rede de força que materializa as relações de saber e poder, podendo convergir ou divergir distintos efeitos de sentido a depender da formação discursiva que esteja em jogo, determinando, muitas vezes, quais efeitos de sentido e de verdade devem permanecer ou serem apagados/silenciados na ordem do discurso midiático para a sociedade.

Corroborando essa proposição, Gregolin (2007) nos esclarece que os discursos veiculados pela mídia têm como base distintas técnicas e procedimentos de manipulação e que operam de modo regular a constituição das identidades sociais, pois corporificam determinadas vontades de verdade em relação à condução da vida social. A exemplo, a autora pontua que:

Podemos enxergar essa rede de discursos tomando alguns exemplos de propagandas, veiculadas na grande mídia brasileira, com base nas quais institui-se a subjetivação tanto nas práticas que propõem a modelagem do corpo como na construção dos lugares a serem ocupados por homens e mulheres na sua relação com os outros. Articuladas a outros enunciados que com elas dialogam nos meios de comunicação, essas propagandas são verdadeiros dispositivos por meio dos quais instalam-se representações, forjam-se diretrizes que orientam a criação simbólica da *identidade* (GREGOLIN, 2007, p. 18).

Nesse direcionamento, concordamos com Pacífico (2020) quando a autora discorre que o dispositivo midiático em si não se trata estritamente da mídia de uma forma isolada, mas sim utiliza-a como meio de (re)produção de efeitos de sentido de uma pequena parcela da população detentora do poder, estando interligado à distintos dispositivos, tal como o colonial, que visa disciplinar, controlar e homogeneizar os sujeitos “estrangeiros” a um determinado padrão linguístico-cultural de funcionamento da sociedade brasileira. “A mídia, portanto, faz funcionar um dispositivo de poder dizer e/ou de silenciar” (PACÍFICO, 2020, p. 49).

Sendo assim, o dispositivo midiático, assim como o dispositivo colonial, trata-se de uma grande rede de poder materializada na sociedade que utiliza como base de pensamento o discurso da pós-modernidade, constantemente marcada pela (re)produção de efeitos de sentido de saber-poder, cujos sentidos podem ser decisivos em momentos de conflito social, político e governamental, como é o caso o deslocamento de crise vivenciados pelos cidadãos venezuelanos para o estado roraimense.

Assim, torna-se importante problematizarmos a atuação de diferentes dispositivos (colonial e midiático) em problemas que afligem a contemporaneidade, principalmente em seu âmbito local, tal como os discursos que ecoam sobre a aprendizagem de português para migrantes oriundos de um complexo fluxo migratório de crise em Roraima, como veremos no próximo capítulo.



## CAPÍTULO IV - O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E OS ESTUDOS DECOLONIAIS

---

*A história das línguas não é lógica e o seu desenvolvimento está recheado de situações paradoxais, na maioria das vezes motivadas por eventos de caráter sociopolítico (MEYER, 2015, p. 9).*

*Língua é poder na medida em que o domínio sobre ela e seu uso produz e legitima posições, proposições, preconceitos. E, por esse motivo, é utilizada como recurso: ela é poder e instrumento [...]. O estabelecimento de uma legislação linguística que vai determinar quais instrumentos linguísticos serão instituídos com valor de verdade para a sociedade, além dos valores definidos para ela perpassam, justamente, pela relação entre língua, poder, política (ALMEIDA, 2021, p. 56).*

Neste capítulo, revisitaremos as condições de possibilidades históricas que inauguram a complexidade e a singularidade da área de Português como Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA), haja vista o “boom” de desenvolvimento nos últimos 30 anos nos estudos linguísticos brasileiros, sobretudo, no campo de ensino de línguas estrangeiras (ROCHA, 2019), para que possamos compreender a emergência do português como língua de acolhimento no espaço de enunciação fronteiriço de Roraima.

No entanto, é importante esclarecer que nosso objetivo com a escrita desse capítulo não é trazer uma perspectiva cronológica, simples e linear de desdobramento (FOUCAULT, 2008 [1969]), mas sim (re)significar as práticas discursivas instituídas pelas relações de saber – poder no âmbito desse campo de ensino e investigação no Brasil e, conseqüentemente, discutir sobre os seus desdobramentos para a nova dimensão social para o ensino de português para migrantes que se faz presente hoje em Roraima, a subárea de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

De igual modo, propomos neste capítulo um diálogo teórico entre o PLAc e Estudos Decoloniais, de modo a entender a profundidade social que o ensino de português como língua de acolhimento exige no contexto roraimense devido aos processos migratórios de sujeitos em migração de crise. Para tal, introduziremos, de forma breve, considerações sobre a perspectiva teórica decolonial e sua relação ao ensino de línguas, visto que as relações desiguais de poder e a hierarquização social, cultural e linguística

de diferentes grupos foram inauguradas durante o período colonial, mas não se encerraram com o fim do colonialismo. Essas relações, infelizmente, são perpetuadas e materializadas na sociedade brasileira por meio de novas estratégias discursivas que implementam o dispositivo colonial, tal como o ensino de língua portuguesa de forma obrigatória como um ideal de nacionalismo para deslocados forçados em situação de vulnerabilidade social.

#### **4.1– O arquivo do português como língua estrangeira/adicional no Brasil: passado, presente, futuro**

Elaborar um arquivo sobre o campo de estudos de português como língua estrangeira/adicional (PLE/PLA)<sup>55</sup> no Brasil de longe não é uma tarefa fácil, simples e linear. Isso, porque nos alinhando a uma perspectiva foucaultiana do discurso, compreendemos que as condições históricas de emergência dessa área perpassam inúmeras complexidades, singularidades, distintas perspectivas teóricas, identitárias, entre outras questões teórico-epistemológicas, que se entrecruzam para seu estabelecimento como possibilidade de saber científico e campo de investigação e atuação profissional na área de estudos da linguagem.

Nesta seção, temos como interesse reanalisar “flashes de memórias” de leituras teóricas sobre o PLE/PLA no panorama brasileiro, “como aquilo que é possível no aqui e agora” de constituição e do amadurecimento desse campo de investigação e de trabalho (ROCHA, 2019, p. 102). É importante esclarecer também que a finalidade desta seção não é esgotar a discussão sobre o assunto, mas sim resgatar determinados aspectos históricos da fundação dessa área no cenário brasileiro e, conseqüentemente, discutir sobre uma perspectiva imbricada em questões relacionadas ao hoje e ao futuro dessa área.

---

<sup>55</sup> Nesta tese, optamos por utilizar as duas nomenclaturas teóricas mais citadas na/da literatura sobre ensino de línguas no Brasil, sem fazer distinção epistemológica entre seus usos, embora saibamos as diferenças de ancoragem. Muitos autores, tais como Almeida Filho (2011;2012) e Rocha (2019), entre outros, defendem o emprego da nomenclatura tradicional de inauguração da área, ou seja, Português como Língua Estrangeira (PLE) pela sua extensão na abordagem teórico-prática, enquanto outros, tais como Diniz (2018), Zambrano (2019;2022), defendem a operacionalização do Português como Língua Adicional (PLA), para se distanciar da dicotomia entre o nativo e o estrangeiro, problematizações que são advindas do campo de estudos da Linguística Aplicada (LA).

Desde o início do período de colonização no território brasileiro, no século XVI, com advento do “descobrimento” do Novo Mundo, a Coroa Portuguesa já estabelecia determinadas tecnologias de poder (FOUCAULT, 2008), ou seja, procedimentos que visavam o controle disciplinar sociopolítico para a colonização linguística falantes de outras línguas-culturas (indígenas, africanas, de migração, entre outras) que já habitavam ou circulavam no Brasil (MARIANI, 2004).

Essas tecnologias se corporificavam na sociedade como formas de polarização e padronização linguística, com o objetivo claro de instauração do ideal de homogeneização linguística-cultural do novo território, mediante a imposição do ensino de língua portuguesa para outros povos, em especial para os povos indígenas, por meio do que denominamos nesta tese como dispositivo colonial, que remonta à colonialidade do poder (QUIJANO, 2010).

De acordo com Almeida Filho (2011), pode-se dizer que os primeiros professores de PLE no Brasil foram os jesuítas durante o processo da catequese para os índios no território “recém-descoberto”, mais especificamente na Costa Sul Atlântica do Brasil, Sudeste da Bahia, atualmente. Sob a prisma catequética, os jesuítas fundaram o primeiro colégio, chamado de Colégio de Salvador, em 1550.

O ensino de português para falantes de outras línguas-culturas se instituiu como uma prática desde os primeiros anos do período colonial, tendo em vista que o processo de catequização teve como uma das principais estratégias discursivas a imposição da aprendizagem de português para os povos originários (ALMEIDA FILHO, 2012). No entanto, a consolidação desse campo de atuação profissional, bem como de investigação científica, ou seja, o de Português como Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA), surgiu há pelo menos trinta anos, com o fomento da promoção e da difusão da língua portuguesa no mundo globalizado.

Nesse sentido, muitas foram as inquietações que motivaram o desenvolvimento e o avanço de pesquisas na área de PLE/PLA nos estudos linguísticos brasileiros, como por exemplo, onde ficaria alocada a disciplina de português como língua estrangeira nos departamentos dos cursos de Letras? (ALMEIDA FILHO, 2011). Para Rocha (2019), o PLE/PLA tem passado por fortes e distintos deslocamentos históricos, sociais, culturais, inclusive se pensarmos em termos de modificações/transformações na elaboração e na condução de políticas linguísticas para a promoção da aprendizagem de português no mundo, uma vez que:

[...] a língua portuguesa hoje é uma língua transnacional, no sentido de estar presente em vários espaços territoriais outros além do Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Macau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe, nossa língua está presente por exemplo, como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas públicas na Argentina, no Uruguai, na França e na Itália, como língua de formação docente em muitas universidades como na China, Argentina, México e outros (ROCHA, 2019, p.110).

A promoção sobre a gestão da língua portuguesa como língua estrangeira a nível mundial não se deu de uma forma rápida ao longo da história dos Estados Nacionais. A mudança na perspectiva de gerenciamento do português, sobretudo do Brasil e de Portugal, foi em decorrência dos processos de globalização e de internacionalização dos respectivos países, como por exemplo, a ascensão desses países nos mercados econômicos globais.

Nesse sentido, a língua portuguesa começa a ser vista como língua transnacional (ZOPPI FONTANA, 2009) a partir do movimento de capitalização linguística em torno da aprendizagem de português, isto é, a partir do valor de troca que a língua portuguesa tem ganhado no mercado econômico internacional (ROCHA, 2019). Para Zoppi Fontana (2009, p. 21) a língua transnacional é uma:

[...] projeção imaginária sobre as outras com as quais se encontra em relação de disputa pela dominação histórica de um espaço de enunciação transnacional, representando-se como cobertura simbólica e imaginária das relações estabelecidas entre falantes das diversas línguas que integram esse espaço. Trata-se de uma língua nacional que transborda as fronteiras do Estado-Nação no qual foi historicamente constituída e com o qual mantém fortes laços metonímicos.

Essa transnacionalização do português na comunidade internacional surge alicerçada em determinados mecanismos de saber-poder, tais como:

**1) Acontecimentos linguísticos:** como formas singulares que irrompem na história, são eles a criação da SIPLÉ (1992), criação do CELPE-Bras (1993, com o primeiro exame aplicado em 1998), cursos de licenciatura em PLE (UnB em 1998, UFBA em 2016 e Unicamp em 2015);

**2) Instrumentos linguísticos:** como por exemplo o próprio Exame CELPE-Bras, os livros didáticos de PLE produzidos em grande número nos últimos 20 anos (mesmo assim há uma reconhecida necessidade de produção de material didático em PLE), Novo Acordo Ortográfico, mesmo considerando suas

contradições (parece ser um processo de descolonização do Brasil, mas talvez uma nova colonização às avessas);

**3) Institucionalização do saber metalinguístico:** criação de cursos de formação na área de PLE, vários estudos na área tanto de monografia, especializações, mestrados e doutorados, inúmeras publicações;

**4) Monumentalização da língua portuguesa:** seminários e congressos, criação do COLIP – Comissão para definição política de ensino e aprendizagem, pesquisa e promoção da língua portuguesa, Museu da Língua Portuguesa (2006), Dia Nacional da Língua Portuguesa (12/06/2006) (ROCHA, 2019, p. 111 *apud* ZOPPI FONTANA, 2009, grifos do autor).

Somando-se a isso, Rocha (2019) pontua também outros importantes mecanismos de saber-poder que projetam o português para uma perspectiva transnacional, a exemplo, a criação de Centros Culturais do Brasil – atualmente denominados como Instituto Guimarães Rosa – em diferentes países, bem como a criação dos Leitorados de Português nas universidades estrangeiras, configurando-se como valorosas ações de políticas públicas e linguísticas de promoção do português no cenário internacional.

Outro fator importante que merece destaque e que contribuiu para o avanço da área profissional de atuação e de pesquisas, especialmente, a do Brasil, foi motivada pela ascensão do país no mercado econômico internacional, pois “o ensino e a aprendizagem por esta língua expandem e estabelecem os interesses econômicos dos países e, concomitantemente, seus interesses pela gestão do idioma” (ALMEIDA, 2021, p. 76).

Os investimentos públicos para a promoção da aprendizagem de português a nível mundial começaram a ser desenhados a partir da valorização econômica do Brasil no mundo desde o século XX e, conseqüentemente, da capitalização linguística do português como moeda de troca nas ações de políticas econômicas e internacionais, sendo concebida como língua do futuro, mesmo após frequentes cortes desde 2016 (ROCHA, 2019).

A inserção do Brasil no mercado econômico internacional pode ser percebida desde finais do século XX e do início do século XXI, quando a língua portuguesa desperta um determinado destaque no cenário geopolítico-econômico contemporâneo, principalmente com a entrada do Brasil no BRICS<sup>56</sup> - grupo constituído por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul - países com notável crescimento econômico

---

<sup>56</sup> O BRICS é um agrupamento de países emergentes que tem como objetivo principal o fortalecimento econômico desses países, bem como o estabelecimento de cooperação em diferentes frentes, tais como: científica, cultural, acadêmica, entre outras.

(ALMEIDA, 2021). De acordo com Roncarati; Silva e Ponso (2012), o crescimento do espaço da língua portuguesa no mundo:

[...] deve ser analisado a partir dos esforços do Brasil de se projetar internacionalmente como futura potência mundial. Assim, à medida que o Brasil se projeta politicamente, eleva-se o estatuto do português brasileiro como língua transnacional substituindo a primazia que até então tinha o português europeu. Por sua vez, um maior estatuto do português brasileiro favorecerá ainda mais a projeção do país (RONCARATI; SILVA; PONSO, 2012, p. 84).

É evidente, portanto, que a relação entre língua, política e mercado econômico demonstra e materializa a hierarquização no funcionamento das línguas na sociedade e, conseqüentemente, os *status* de valorização e de prestígio no mundo globalizado. Assim, os mercados linguísticos corporificam diferentes discursos sobre o valor econômico que as línguas possuem e desempenham nas sociedades mundiais, evidenciando, assim, uma intrínseca relação entre a estrutura linguística e a estrutura econômica-social dos países nas suas relações com o mundo contemporâneo (CALVET, 2002; 2007). Nas palavras de Bourdieu (1996):

A língua legítima não tem o poder de garantir sua própria perpetuação no tempo nem o de definir sua extensão no espaço. Somente esta espécie de criação continuada que se opera em meio às lutas incessantes entre as diferentes autoridades envolvidas, no seio do campo de produção especializada, na concorrência pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítima, pode assegurar a permanência da língua legítima e de seu valor, ou seja, do reconhecimento que lhe é conferido (BOURDIEU, 1996 p. 45).

O discurso de valorização de determinadas línguas no mundo é atribuído a partir do valor econômico internacional dos países onde as línguas circulam, ou seja, o valor das línguas no mundo é concedido pelos discursos dos *rankings* dos mercados econômicos internacionais que se configuram como uma determinada vontade de verdade. Sendo assim, quanto mais o país estiver entre as maiores potências econômicas globais mais a sua língua será prestigiada e ganhará o *status* de valorizada economicamente no mercado linguístico, a exemplo, temos a língua inglesa, considerada “franca”.

Nesse contexto, as primeiras ações educacionais e linguísticas para a promoção e difusão da língua portuguesa partiram de diferentes iniciativas com atores variados<sup>57</sup>, tais como: (i) os países que têm a língua portuguesa como língua oficial, especialmente de Portugal, Brasil e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP); (ii) as empresas de iniciativa privada com claros interesses no mercado econômico internacional; (iii) as instituições públicas; (iv) as organizações internacionais e; (v) as próprias sociedades civis desses países, que contribuíram com o desejo da difusão internacional do idioma (SILVA, 2010).

Para Rocha (2019), as primeiras iniciativas com foco científico e pedagógico da área de PLE surgiram somente em meados do século XX, em 1957, com a publicação da primeira obra didática que tratava do ensino de português como língua estrangeira - *O ensino de Português para estrangeiros* -, escrita pela professora Mercedes Marchand. Além disso, outros acontecimentos discursivos<sup>58</sup> ajudaram na historicidade, consolidação e fortificação da área no Brasil ao longo do tempo, tais como:

**Quadro VI** - Acontecimentos discursivos da historicidade do PLE/PLA no Brasil

<b>Década</b>	<b>Acontecimentos</b>
1960	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de cursos em PLE nos Estados Unidos;</li> <li>• Publica-se o livro <i>Modern Portuguese</i> (1966), com a participação dos linguistas Francisco Gomes de Matos e Dinah Silveira de Queiroz.</li> </ul>
1970	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de cursos de PLE na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP);</li> <li>• Contratação de docentes para ministrar disciplinas de PLE.</li> </ul>
1980	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicação dos primeiros artigos científicos sobre PLE no Brasil, sob coordenação do Prof. Dr. Almeida Filho.</li> </ul>

<sup>57</sup> Para Almeida (2021), esse conjunto de iniciativas e atores proporcionaram um discurso de integração, união e desenvolvimento no âmbito internacional dos países falantes de língua portuguesa, pois a língua foi tomada como um elemento simbólico, unificante de culturas e de cooperação econômica e internacional, trazendo a ideia de homogeneidade, a ideia de uma lusofonia, como uma tentativa de reunir esforços linguísticos para criação de políticas transnacionais e transcontinentais em torno de iniciativas econômicas, socioculturais e linguísticas dos países falantes de língua portuguesa.

<sup>58</sup> Para Foucault 2008 [1969], o conceito de acontecimento discursivo está ligado à noção de acontecimento enunciativo, proporcionando uma inter-relação entre os acontecimentos de diferentes ordens, tais como: técnica, política, social, econômica, entre outras.

1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação da Sociedade de Professores de Português Língua Estrangeira (SIPLE);</li> <li>• Criação do Exame de Proficiência em PLE do Brasil, CELPE-Bras (1993-1998);</li> <li>• Criação do primeiro curso de Licenciatura em Português para falantes de outras línguas, na Universidade de Brasília (UnB), em 1998;</li> <li>• Criação de cursos de formação de professores em várias universidades da Argentina;</li> <li>• Criação de revistas acadêmicas especializadas em PLE;</li> <li>• Divulgação das pesquisas de mestrado e doutorado sobre PLE.</li> </ul>
------	---

**Fonte:** Elaboração do autor, a partir de informações de Rocha (2019a, p. 109) e Almeida Filho (2012, p. 726-727).

Desse modo, com o passar das décadas vemos que a área de atuação e pesquisa em PLE/PLA vem se modificando e se concretizando na realidade brasileira, proporcionando significativos câmbios no cenário de ensino de línguas estrangeiras nas universidades públicas, principalmente no que tange o contexto de ensino de português para falantes de outras línguas. Segundo Zoppi Fontana (2009), os investimentos na área de PLE/PLA se fortalecem em meados de 1990, uma vez que:

[...] começaram aparecer iniciativas de ensino formal para a formação de professores em Português Língua Estrangeira (PLE), através do fortalecimento de disciplinas em cursos já existentes, da criação de novas habilitações e cursos de licenciatura e da produção de numerosos trabalhos acadêmicos e projetos de pesquisa sobre o tema. Multiplicaram-se, também, as publicações e eventos científicos focalizados nessa temática, criando-se inclusive uma associação científica exclusivamente voltada ao assunto (a SIPLE Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira). Desta maneira, ampliou-se e fortaleceu-se, na comunidade científica nacional, a discussão do Português Língua Estrangeira e de sua promoção internacional. (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 28).



Nesse sentido, concordamos com Almeida Filho (2012) quando o autor evidencia que as condições históricas de emergência desse campo de estudos possibilitaram diferentes frentes de pesquisa, além da formação acadêmica e continuada de pesquisadores e professores de inúmeras regiões, assim como a visibilização de especialistas no Brasil e no exterior.

No entanto, até meados de 2007, não se possuía um panorama da qualidade do desenvolvimento de pesquisas na área, gerando, então, muitas barreiras, principalmente por falta de investimentos e políticas públicas em prol do desenvolvimento sólido de uma política linguística de promoção e difusão da língua portuguesa no mundo por parte do governo brasileiro (ALMEIDA FILHO, 2012).

Durante essas três décadas de existência da área houve e, ainda há, importantes inquietações teórico-práticas que emergem a todo momento a partir de cenários de atuação profissional e de investigação distintos, seja no contexto nacional e/ ou internacional de ensino de PLE, haja vista as variadas nomenclaturas que têm surgido devido às especificidades de contextuais de ensino, bem como do público-alvo de aprendizagem, tais como:

- PLE: português língua estrangeira, pela extensão do termo;
- PLH: português língua de herança, pela especificidade do termo
- PLA: português língua adicional, pela atualização do termo;
- PLAc: português língua de acolhimento, pela necessidade do termo;
- Português para vizinhos/fronteiras: pela determinação geográfica;
- PFOL: português para falantes de outras línguas, pensando nos indígenas e surdos;
- PLNM: português língua não materna, pelo uso peninsular;
- -PL2: português segunda língua, considerando os indígenas e contextos do sul brasileiro. (ROCHA, 2019, p. 110).

Portanto, os maiores desafios e barreiras enfrentadas pela área de PLE/PLA hoje, em 2023, e pensando também em uma perspectiva futura são: (i) a falta de consciência estratégica do ensino de PLE/PLA por parte do Estado brasileiro em suas ações exteriores; (ii) a privação da incorporação de disciplinas na formação acadêmica e continuada de professores e pesquisadores nos cursos de Letras; (iii) a falta de valorização acadêmica desses profissionais formados; bem como (iv) a supressão da valorização da língua

portuguesa em uma perspectiva de ensino de uma língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2012) .

E, por último, cabe salientar os novos desafios em torno do ensino de português em diferentes perspectivas, a exemplo, a recente emergência da subárea de PLAc que têm despertado inquietações dos pesquisadores brasileiros devido à escassez de pesquisas, assim como em relação às especificidades teórico-práticas dada vista a nova dimensão social que a subárea exige para o ensino de português para migrantes em condição de vulnerabilidade social, que veremos na próxima seção.

Corroborando esses desafios para o ensino de PLE/PLA e pensando em uma perspectiva futura, Rocha (2019) pontua que ainda é necessário investimento na área de formação de professores, haja vista a emergência da área nos últimos anos, pois há uma carência de mão de obra especializada para atuação profissional. Nas indagações de Rocha (2019), destacamos que:

Ensinar hoje a língua portuguesa para estrangeiros recai, para mim, em outras questões também problemáticas, para além das brevemente traçadas. Pergunto-me na complexidade de se ensinar e formar professores de PLE: - que língua ensinar? Somente o português do Brasil? Mas que português é esse? Que Brasil é esse? Complexo, múltiplo e por vezes contraditório, um vasto mundo a ser apreendido - deve-se ensinar língua na inter-relação com a cultura do povo que fala essa língua? Que povo? Pensemos na diversidade e variedade da língua portuguesa do Brasil e do(s) povo(s) apenas do Brasil. Pergunto-me seria possível ou uma utopia? Estas são algumas questões que podem servir para reflexões futuras e que devem ser plasmadas em textos a serem publicados futuramente. Por enquanto, cabe-me considerar que devemos, no ensino de PLE, fazer escolha(s), traçar um percurso possível e às vezes, driblá-lo para promover as diferenças, a multiplicidade e a(s) identidade(s). (ROCHA, 2019, p. 112).

Portanto, é perceptível que ainda existem muitas lacunas, indagações e problematizações em torno do ensino/aprendizagem de português para estrangeiros, especialmente, àquelas advindas da ordem das carências de políticas públicas e linguísticas de formação inicial e continuada de professores, bem como carência de materiais didáticos que auxiliem esse professor em sala de aula para que promova da melhor forma possível o diálogo em torno das diferentes línguas, culturas, sujeitos, saberes e experiências que são latentes e que esse contexto de aprendizagem exige.

#### 4.2 – O português como língua de acolhimento: entre a transposição terminológica de Portugal e a (re)significação no Brasil

A área de ensino- aprendizagem de PLE/PLA surge há pelo menos trinta anos no Brasil, como vimos anteriormente. Nesses trinta anos de desenvolvimento da área, seja na parte teórica como na prática, o PLE/PLA tem ganhado e ocupado diferentes espaços nacionais e internacionais de promoção da língua portuguesa no mundo, como aponta Zoppi-Fontana (2009).

Assim, é nítida a progressão da área ao longo da história dos estudos de ensino de línguas no Brasil, o que tem demandado uma (re)configuração constante diante das inúmeras inquietações que emergem com o passar do tempo, principalmente no que tange a abordagem teórico-prática decorrente das mudanças e da inclusão de novos públicos-alvo de aprendizagem, como por exemplo, os migrantes que chegam ao Brasil (SILVA; COSTA JÚNIOR, 2020).

O conceito de Língua de Acolhimento (LAc) tem sido mobilizado e operacionalizado em variadas pesquisas, seja no âmbito nacional ou internacional, na literatura especializada do campo de ensino de línguas, ele corresponde aos termos equivalentes do inglês *host language* (RAJPUT, 2012), do francês *langue d'accueil* (CANDIDE, 2001) e do espanhol *lengua de acogida* (ARANDA; EL MADKOURI, 2005), sendo utilizado para fins de aprendizagem de língua não-materna para sujeitos oriundos de uma crise migratória<sup>59</sup>, tendo como objetivo proporcionar a integração ao país de acolhimento (COSTA; SILVA, 2018).

A LAc está inserida em uma conjuntura de aprendizagem restrita, que apresenta determinadas particularidades, pois a aquisição/aprendizagem nessa finalidade aborda questões que envolvem o domínio de certas competências linguísticas, com o objetivo de proporcionar o contato sociocultural do país de acolhimento, assim como a autonomia linguística no processo de constituição desses sujeitos oriundos de uma migração de crise. No dicionário Crítico de Migrações Internacionais, São Bernardo (2016) expõe que:

---

<sup>59</sup> De acordo com Costa; Silva (2018), a aprendizagem de uma língua de acolhimento é destinada “à falantes oriundos de lugares em contexto de guerras; precariedade econômica, social ou política, e demais fatores que comprometem a integridade física e psicológica dos mesmos – é o que chamamos comumente de imigrantes econômicos e/ou políticos (COSTA; SILVA, 2018, p. 601).

[...] o conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65).

Esse novo cenário de ensino, denominado Português como Língua de Acolhimento (PLAc), surge em meio ao maior deslocamento humano desde o pós-Segunda Guerra Mundial, sendo caracterizado como um “acontecimento sociológico” (MORO, 2015), tendo como força motriz alguns questionamentos principais, tais como:

(i) como inserir pessoas que foram deslocadas predominantemente à força de seus países e que se encontram em situação de vulnerabilidade social em lugares que nunca imaginaram ou desejaram estar? e (ii) como provar condições de pertencimento a essas pessoas, uma vez que elas não têm autonomia linguística para (re)existir na sociedade de que as “acolheu”? (SILVA; COSTA JÚNIOR, 2020, p. 132).

Trata-se, portanto, de uma realidade de aprendizagem de português específica e complexa, haja vista o cenário oriundo de uma migração de crise, de situações-limite, fragilidades, omissões e ausências do poder público, no entanto, “que também tem sido lugar de (res)significações sobre o ensino de língua na perspectiva de acolhimento” (SILVA; COSTA JÚNIOR, 2020, p. 132)

No âmbito brasileiro, diferentes investigadores têm utilizado e incorporado aos seus estudos a nomenclatura teórica PLAc, entretanto, com algumas ressalvas. A nomenclatura é empregada primeiramente em Portugal, por volta dos anos de 2001, no antigo Projeto Portugal Acolhe - Português para Todos<sup>60</sup>. Essa transposição terminológica começa a ser amplamente utilizada na literatura especializada por pesquisadores da área de Linguística Aplicada (LA), entre meados do ano de 2013, popularizando-se no nosso país por meio do texto da Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, da Universidade de São Paulo (USP) (LOPEZ, 2020).

<sup>60</sup> Atualmente, o Projeto Portugal Acolhe se denomina como Programa Português para Todos (PPT). É uma iniciativa do governo Português que tem como objetivo oferecer aulas gratuitas de português (básico e intermediário) e de português técnico (com foco no mercado de trabalho) para migrantes acima de 15 anos de idade.

No Brasil, o PLAc tem se enquadrado como subárea do PLE/PLA que nasce a partir das necessidades de aprendizagem de migrantes em deslocamento de crise e em condição de vulnerabilidade social. Segundo São Bernardo (2016), esse público de aprendizagem de migração de crise<sup>61</sup> encontra diferentes problemáticas quando chega aos países de destinos.

Em uma primeira análise, a dificuldade mais evidente é a aprendizagem de uma nova língua<sup>62</sup> divergente da sua, visto que a “barreira linguística é um dos desafios principais enfrentados por imigrantes de qualquer ordem no que se refere à adaptação a uma sociedade de acolhimento” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 63).

Silva e Costa Júnior (2020) nos aclaram que, muitas das vezes, essa nova língua não foi escolhida para ser aprendida pelos sujeitos em migração de crise e, que por isso, torna-se necessário pensar em uma nova dimensão social para o ensino, o que fez surgir a perspectiva de ensino para acolhimento. Abaixo, elaboramos o quadro VI, com alguns dados e informações elencadas pelos pesquisadores que exemplificam, de forma mais detalhada, as adversidades vivenciadas pelos migrantes quando entram no Brasil, com base nas instituições, na sociedade civil e nos próprios sujeitos.

**Quadro VII** - Principais empecilhos enfrentados pela população migrante/refugiada quando ingressam no Brasil

Áreas	Segundo as Instituições	Segundo a Sociedade Civil	Segundo os próprios imigrantes
Saúde	5,26%	2,70%	Não informado
Educação	1,58%	3,80%	Não informado
Moradia	10,53%	9,78%	Não informado
<b>Trabalho</b>	<b>10,53%</b>	<b>13,04%</b>	<b>20,63%</b>
Documentação	10,53%	11,96%	13,98%
Informação	9,47%	5,43%	2,15%
<b>Idioma</b>	<b>16,84%</b>	<b>16,34%</b>	<b>21,74%</b>

<sup>61</sup> É um dos tipos de processo migratório, no qual as pessoas são obrigadas a sair dos seus países de origem por fatores externos a sua vontade, por exemplo, por motivos econômicos, políticos, sociais, desastres naturais, entre outros.

<sup>62</sup> É importante esclarecer aqui, que quando mencionamos a aprendizagem de uma língua, estamos nos referindo a um construto imbricado na relação língua-cultura, visto que a aprendizagem linguística envolve distintos fatores, não somente os linguísticos e estruturais da língua, mas também conhecimentos inerentes às variantes socioculturais de funcionamento de uma sociedade que são materializados na/ pela língua.

Discriminação	7,74%	8,73%	5,91%
Financeiras	3,16%	1,63%	5,91%
Subsistência	3,16%	1,09%	5,38%
Acesso a serviços	Não informado	Não informado	16,24%
Outros	20,52%	25,50%	8,06%

**Fonte:** Adaptação feita a partir de Silva e Costa Júnior (2020).

É perceptível a partir da compreensão do quadro II, tanto as instituições como a sociedade civil e os próprios migrantes destacam que a aprendizagem de português é a principal barreira para integração à sociedade nacional e, posteriormente, temos em destaque o empecilho de conseguir a integração ao mercado de trabalho brasileiro.

A aprendizagem de português, nessa nova perspectiva teórica, a de acolhimento, busca auxiliar os migrantes não somente na integração linguística, mas também na integração social ao novo país de residência por meio do ensino de português para demandas relacionadas ao domínio profissional, aos direitos sociais e à integração temporária ou permanente desses sujeitos na sociedade<sup>63</sup>, fazendo com que esse público deixe a condição de migrante e passe à posição de cidadão em pleno exercício da cidadania (GROSSO, 2010). Nas palavras de Grosso (2010, p. 74), o conceito de língua de acolhimento:

[...] aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática .

<sup>63</sup> É importante mencionar aqui, que o PLAc surge originalmente destinado a um público-alvo de adultos migrantes que necessitam de demandas específicas de aprendizagem, tais como: ao domínio profissional, aos direitos sociais e a integração temporária ou permanente no país de acolhimento, como expomos anteriormente. No entanto, no Brasil, já existem pesquisas em andamento que têm como público central crianças e adolescentes, exigindo outra abordagem teórico-metodológica de ensino de português.

Dessa forma, a partir dessas discussões apresentadas a respeito da problematização e da necessidade de se (re)pensar a transposição do termo cunhado em Portugal, autoras como Bizon e Camargo (2018) propõem um deslocamento conceitual da expressão “língua de acolhimento”, pois ela materializa efeitos de sentido de uma suposta singularidade no ensino de apenas uma língua, mobilizando uma perspectiva etnocêntrica, quando se coloca o português como “a língua mais importante” desse processo de acolhimento e, conseqüentemente, também materializa sentidos ligados a uma aprendizagem obrigatória.

Nesse direcionamento, diferentes pesquisadores (ZAMBRANO, 2021; LOPEZ, 2016; 2018; BULLA, KUHN, 2020; ANUNCIAÇÃO, 2018), entre outros, têm questionado a transposição terminológica do termo PLAc, problematizando-o e propondo uma (re)significação conceitual a partir, sobretudo, de discussões oriundas dos Estudos Decoloniais, haja vista as diferenças latentes existentes entre o cenário brasileiro e o cenário português de atuação da área. Assim, existem alguns contrapontos de sentidos entre os usos dos termos que merecem atenção, pois:

[...] o termo língua de acolhimento como importação do contexto europeu pode ser problemático, pois o contexto brasileiro é bastante distinto, a começar pela falta de uma política nacional brasileira para migrantes (já em Portugal, há o Programa Português para Todos). O termo também é às vezes entendido, por um lado, de uma maneira romantizada, como se bastasse saber português para ser bem acolhido em um país, e, por outro, de um modo um tanto desigual, atribuindo ao migrante uma posição inferior que requer caridade, impedindo o estabelecimento de relações igualitárias, de interculturalidade e multilinguismo (BULLA, KUHN, 2020, p. 8).

Sendo assim, trata-se de uma conceituação teórica e metodológica diferenciada, no sentido de que não é uma aprendizagem de português meramente como um fim, mas como um meio que proporciona a integração desse público em deslocamento de crise à sociedade local. O ensino para migrantes nessa perspectiva leva em conta que:

[...] o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65)

Portanto, o conceito de língua de acolhimento no contexto brasileiro, nessa perspectiva de valorização linguística pelo viés decolonial, busca transcender a perspectiva linguístico-cultural, ampliando seu horizonte também para o prisma emocional e subjetivo da língua e à relação de conflito inicial que está presente no contato do migrante com a sociedade de acolhimento (SÃO BERNARDO, 2016).

Para Silva e Costa Júnior (2020), as demandas advindas desse cenário de singularidade e complexidade da aprendizagem de português para esse público de fragilidade socioeconômica infelizmente ainda recebe pouca atenção do Estado brasileiro, fazendo com que o:

PLAc assume certa responsabilidade diante do recomeço dessas pessoas ao agenciar técnicas e subjetivamente aspectos da questão migratória com os quais o ensino de língua estrangeira, nos moldes do PLE, não se propõe a fazer” (SILVA; COSTA JÚNIOR, 2020 p. 134).

Portanto, é necessário que tenhamos uma postura decolonial em nossas práticas discursivas em sala de aula, reconhecendo a importância das diferentes línguas-culturas no processo de aprendizagem desses sujeitos. Na próxima seção, refletiremos sobre o ensino de português para migrantes no Brasil de uma outra forma, considerando-o como um direito e não uma obrigação. Para isso, torna-se necessário discutirmos a respeito da transposição terminológica adotada, bem como os caminhos possíveis para uma (re)configuração epistemológica diante da realidade brasileira.

#### **4.3 – O português como língua de acolhimento uma nova dimensão social no cenário brasileiro: direito ou obrigação?**

O ensino de português como língua de acolhimento para os sujeitos em deslocamento de crise tem sido desenvolvido, no Brasil, a partir de meados de 2013, com a intensificação de processos migratórios transnacionais, em especial, as migrações denominadas como oriundas de crise (CLOCHARD, 2007) e que tem transitado, de uma certa forma, entre dois sentidos, a aprendizagem de português pelo viés discurso da obrigatoriedade e pelo da aprendizagem orientada por uma perspectiva de valorização linguística aliada às reflexões decoloniais

Embora haja uma certa preocupação por parte dos governantes, seja do âmbito federal, estadual e municipal, quanto à regulamentação jurídica desses sujeitos, o Estado brasileiro infelizmente ainda tem materializado poucas ações efetivas de acolhimento se



comparado a outros países, tais como: Portugal, Alemanha e França, os quais já possuem políticas de acolhimento bem implementadas e mais concretas (LOPEZ, 2018).

A respeito dessas políticas de acolhimento, Lopez (2018) nos aclara que embora sejam políticas de acolhimento mais sólidas, elas também possuem características negativas, como por exemplo, de caráter assimilacionista, que tentam impor o uso da língua nacional de forma impositiva e opressora, de forma que os migrantes sejam submetidos à aprovação em exame linguístico de proficiência internacional.

Nesse sentido, é importante mencionar que a aprendizagem de português para o público oriundo de migração de crise não é um fator que garanta o acolhimento e a integração ao país do acolhimento, visto que o migrante necessita de uma ampla rede de apoio governamental para se integrar definitivamente à sociedade, sendo a aprendizagem de português apenas um dos elementos da integração e do acolhimento.

Concordamos com Ager e Strang (2008), quando os autores elencam um conjunto de fatores que podem contribuir com a integração desses sujeitos em deslocamento na sociedade, sendo eles:

**Figura IX** - Estrutura conceitual da definição de principais fatores para a integração



**Fonte:** Elaborado a partir de Ager e Strang (2008).

É perceptível, a partir da figura IX, que uma política eficiente deve compreender que existem diferentes fatores e atores responsáveis pelo processo de acolhimento, pois apenas a aprendizagem da língua não é suficiente para proporcionar a integração e

ascensão social desse público específico. Todavia, infelizmente, são poucas as ações governamentais de acolhimento de forma a oportunizar o devido tratamento para essa questão. Diante dessa ausência pelo poder público, Lopez (2018) argumenta que:

[...] a orientação e socialização inicial desses imigrantes no Brasil tem sido mérito da sociedade civil, que atua por meio de organizações não-governamentais (ONGs), grupos religiosos e associações (BIZON; CAMARGO, 2018). Tais instituições, além de oferecerem moradia inicial, alimentação, instrução jurídica, assistência médica e laboral aos imigrantes (AMADO, 2013), também são responsáveis, na maioria das vezes, pelo ensino da língua portuguesa para o público formado por deslocados forçados (LOPEZ, 2018, p. 12).

É pela ausência dessas políticas de acolhimento, inclusive linguísticas e educacionais, bem como de investigações científicas sobre a temática que o ensino de PLAc tem se constituído no contexto brasileiro em uma perspectiva do Estado-Nação<sup>64</sup>, com caráter obrigatório e opressor para migrantes, configurando-se como uma determinada vontade de verdade relacionada ao discurso de “eficiência” para integração à sociedade e à ascensão social desses sujeitos (o discurso da obrigatoriedade do português).

Apesar disso, é importante (re)pensar em outras estratégias e possibilidades de ensino de PLAc, de modo que essa visão sistêmica de obrigatoriedade dê lugar ao reconhecimento da alteridade identitária e linguística desses sujeitos, transformando-se em uma forma mais positiva e agradável na perspectiva do direito de aprendizagem do migrante.

Em sua dissertação de mestrado intitulada “*Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*”, Lopez (2016) nos mostra a dualidade de sentidos em torno desse ensino, isto é, ora tido como direito, ora como obrigação, a partir de estudo em perspectiva etnográfica e interpretativista, por meio de entrevistas para os coordenadores, os professores e os alunos de duas instituições que desenvolvem curso de PLAc qual seria a imagem/ o papel da língua portuguesa no processo de acolhimento desses sujeitos.

---

<sup>64</sup> Esse cenário nos últimos anos tem se modificado com a consolidação da área de pesquisa e atuação, com cada vez mais investigações sendo conduzidas nos âmbitos da graduação e pós-graduação e cursos de língua voltados a esse público sendo oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (LOPEZ; DINIZ, 2018), gerando, assim, uma série de problematizações a respeito da percepção e da condução do ensino de PLAc no Brasil.

Por esse ângulo, os resultados expostos por Lopez (2018) sinalizam que o “ensino para imigrantes deslocados forçados no Brasil tem tomado alguns contornos que o posiciona ora como *necessidade*, ora como *obrigação* ou, na maioria das vezes, como uma combinação das duas coisas” (LOPEZ, 2018, p. 21). Assim, torna-se indispensável uma (re)conceituação epistemológica do termo PLAc, bem como reflexões a respeito dessa vontade de verdade instaurada pelo discurso essencialista e totalizador em torno da aprendizagem de português pelo viés da obrigação.

Nas palavras de Lopez (2018), essa vontade de verdade sobre o ensino de PLAc se estabelece, principalmente em razão do português ser a língua oficial do país do acolhimento, sendo assim:

[...] é inegável que o português assuma um papel importante no processo de territorialização (LOPEZ, 2016) dos deslocados forçados no Brasil. Assim, conhecer o idioma, para o deslocado forçado cuja permanência no Brasil se dá principalmente mediante procedimentos jurídicos e burocráticos que se realizam via língua portuguesa, pode significar estar um “passo à frente” e fazer parte de um grupo conhecedor da língua majoritária, o idioma de poder e de prestígio no país (LOPEZ, 2018, p. 22).

Os resultados da investigação de Lopez (2018) apontam que o discurso de obrigatoriedade de aprendizagem de português está associado à situação de vulnerabilidade desses sujeitos, visto que ele funciona muitas vezes de forma ocultada, operando como um discurso de direito, mas que se concretiza por meio do medo e da opressão da não integração na sociedade, assim como na ascensão social desse público (LOPEZ, 2018).

Corroborando essa proposição, Anunciação (2018) nos diz que esse discurso de obrigatoriedade se desenvolve e se materializa na sociedade por meio de um falso discurso da necessidade, pois, na verdade, se estabelece como um tipo de violência simbólica<sup>65</sup>, considerando que:

[...] para terem acesso à saúde, à educação e ao trabalho legalizado, os recém-chegados [populações migrantes e refugiadas] devem conhecer e praticar a cultura e a língua do país receptor, adequando seus comportamentos, corpos e linguagem, tornando-os apropriados (*appropriate*) para

---

<sup>65</sup> A violência simbólica é um dos tipos de violência que afeta à honra, o prestígio e o reconhecimento. É através do funcionamento desse conceito que determinadas diferenças de saber-poder entre sujeitos são definidas socialmente, gerando a instauração de determinadas estratégias de exclusão social, histórica, econômica, entre outras.

poderem ser reconhecidos como indivíduos que desfrutam de direitos e de recursos materiais e simbólicos (ANUNCIACÃO, 2018, p. 38).

A depender da forma como é conduzido o ensino de PLAc para os sujeitos em deslocamento de crise há a possibilidade que esse processo seja visto apenas na perspectiva do Estado-Nação marcado pelas relações de saber-poder, onde a aprendizagem de português se dá de forma obrigatória e opressora. No entanto, paradoxalmente a essa perspectiva de ensino, o PLAc também pode configurar-se como uma forma de (re)existência (ANUNCIACÃO, 2018).

Nesse caminho de problematizações em busca da configuração do PLAc como direito de aprendizagem, nos alinhamos ao pensamento de Zambrano (2021); Bulla; Kuhn (2020); Anúnciação (2018), entre outros, em busca de uma (re)significação terminológica do PLAc para o contexto brasileiro. Para Diniz e Neves (2018), o termo “acolhimento” precisa ser problematizado no âmbito do ensino de línguas, pois a expressão pode materializar equivocados efeitos de sentido, como por exemplo, que a aprendizagem de português para todos os migrantes se dá de uma forma harmônica e não conflituosa, principalmente em aspectos relacionados à língua-cultura do outro, pois:

[...] o português não necessariamente é uma língua de acolhimento para imigrantes, refugiados e outros sujeitos pertencentes a grupos minoritarizados. Partir do princípio de que ele [o português] sempre o é – ou pode vir a sê-lo a depender da abordagem, método ou técnicas adotadas pelo professor – é apagar os conflitos identitários que podem estar em jogo para alguns sujeitos quando passam a (ter que) se relacionar com o português. Para alguns, por exemplo, esse idioma pode ser, acima de tudo, uma “ferramenta de defesa pessoal” (LOPEZ, 2016). Para outros, talvez, a suposta “língua de acolhimento” possa representar “o risco do exílio” (REVUZ, 2006), na contradição com um desejo de ser e estar apenas na língua materna, no lar de onde nunca se imaginou querer sair um dia. (DINIZ; NEVES, 2018, p. 105).

Esse aparente efeito de sentido, de que a língua portuguesa é “acolhedora” e de que todos aprendem português de forma harmônica é uma ilusão, conforme aponta Revuz (2006), quando discorre sobre as relações conflituosas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pelos sujeitos, visto que:

Este estar já aí da primeira língua é um dado ineludível, mas esta língua é tão onipresente na língua do sujeito que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido e o encontro com uma

outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova. A novidade, entretanto, não está no encontro com o fenômeno linguístico como tal, mas nas modalidades deste encontro (REVUZ, 2006, p.2).

Todo processo de aprendizagem de uma nova língua, ainda mais de sujeitos provenientes de um processo migratório forçado, está imbricado em tensões identitárias, bem como está sujeito às relações de saber-poder que se corporificam na aprendizagem de uma língua-cultura que não foi escolhida para ser apreendida. Há, portanto, uma relação tensionada de aprendizagem.

Coracini (2003), reforçando essa problematização, argumenta que o aprendizado de uma outra língua pode gerar determinados incômodos, tanto positivos quanto negativos, porque trata-se da aquisição da língua do outro, língua que causa, a princípio, um estranhamento. Estranhamento esse que pode levar o aprendiz ao fascínio pela aprendizagem da nova língua ou ao receio de aproximação com o outro, gerando o bloqueio de aprendizagem da outra língua e, conseqüentemente, a instauração de um obstáculo no encontro com a língua-cultura do outro.

Portanto, Bizon e Carmargo (2018) propõem uma modificação terminológica da nomenclatura “língua de acolhimento”, dado que, como observamos anteriormente, a língua de acolhimento materializa efeitos de sentido em torno de uma não reciprocidade, ou seja, de que apenas uma língua está envolvida no processo de acolhimento, no nosso caso o português.

Nesse entendimento do termo “acolhimento”, há um processo de invisibilização da língua-cultural, das experiências e saberes desses sujeitos migrantes, gerando, assim, a instauração de diferentes discursos na sociedade brasileira, tais como o discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018) e o discurso de obrigatoriedade do uso da língua portuguesa (LOPEZ, 2018), os quais reproduzem preconceitos e estereótipos da/ na língua para esse público. De acordo com Diniz e Neves (2018), o discurso da falta pode ser definido como:

[...] discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas. Como efeito desse discurso, naturaliza-se a ideia de que tais sujeitos não estão “prontos” para ocuparem os lugares que

estão ocupando ou desejam ocupar (DINIZ; NEVES, 2018, p.100-101).

O funcionamento do discurso da falta se estabelece enquanto possibilidade de sentidos a partir da instalação das supostas “ausências”, como se os migrantes fossem recipientes vazios, sem históricas, experiências, vivências e saberes. Sendo assim, há a naturalização do imaginário de que os deslocados forçados necessitam somente aprender a língua portuguesa como um instrumento de saber- poder para se chegar a uma determinada ascensão econômica e social no Brasil, visto que existe uma visão de que “letramento, por si só, permitiria a crianças, jovens e adultos 'iletrados' desenvolver-se cognitivamente, econômica e socialmente, tornando-se cidadãos melhores” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 101).

Em vista disso, depreendemos um falso discurso de “autonomia”, no qual o sujeito em deslocamento de crise, de forma autônoma, somente demandaria a aprendizagem de português para se integrar a sociedade brasileira, corroborando, dessa maneira, o discurso da obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no território brasileiro.

Esse discurso configura-se e materializa-se como um ideal linguístico nacional, reforçando o mito do monolinguismo brasileiro de “uma única língua, uma única nação, uma única cultura”, de modo que se apresenta embutido da perspectiva do Estado-Nação, tornando a aprendizagem do português de forma autoritária e obrigatório por parte dos migrantes.

Nessa perspectiva de ensino do Estado-Nação, o PLAc reforçaria “[...] a hegemonia dos grupos dominantes, como se a aprendizagem da língua portuguesa fosse uma necessidade urgente que garantisse o direito a ser cidadão no país de acolhimento” (ZAMBRANO, 2021, p. 74). Segundo Lopez (2018):

[...] o discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do português, muitas vezes é ocultado por um discurso que apenas sugere a necessidade de tal aprendizagem, no entanto, é de certa forma, opressor (LOPEZ, 2018, p. 28).

É importante esclarecer que não se trata de negar a importância da aprendizagem de língua portuguesa para esse grupo minorizado. Ao contrário, a autora esclarece que tal aprendizagem é significativa e muito urgente para esses sujeitos. No entanto, essa aprendizagem não deve ser considerada como único e exclusivo fator de possibilidade para a integração social e econômica no Brasil, uma vez que há também a necessidade de

contrapartida de políticas públicas eficientes e adequadas para a recepção, o acolhimento e o auxílio a esses sujeitos (LOPEZ, 2018).

O discurso de obrigatoriedade do português discorrido por Lopez (2018), é entendido e conceituado, aqui nesta tese, como um potente mecanismo de poder e uma das estratégias discursivas de propagação, perpetuação e eternização do dispositivo colonial, o qual utiliza a língua portuguesa de forma impositiva e opressora, para recuperar determinados sentidos no processo de colonização do Brasil.

No entanto, Lopez (2020) nos chama atenção que é possível pensar o PLAc a partir de um posicionamento crítico e de natureza intervencionista, pois:

[...] o PLAc é uma prática de ensino-aprendizagem crítica, orientada para – mas não restrita a – deslocados forçados, extensiva para outros grupos de imigrantes em condição de minoritarizados ou de vulnerabilidade que desejem aprender a língua majoritária do Brasil.

Além disso, é subárea de saber teórico-epistemológico que demanda uma intervenção transdisciplinar, ou seja, que esforços de distintas áreas do conhecimento, tais como: Antropologia, Ciência Política, Ciências Sociais, Direito, Geografia, História, Linguística, Psicologia, Psicanálise e de Relações Internacionais, além de distintos e entidades da sociedade civil como um todo (LOPEZ; DINIZ, 2018).

Portanto, é necessário que tenhamos uma postura decolonial em nossas práticas discursivas em sala de aula, reconhecendo a importância das diferentes línguas-culturas no processo de aprendizagem desses sujeitos. Na próxima seção, nos aprofundaremos nessa postura decolonial, problematizando o conceito de colonialidade, evidenciando os mecanismos contra hegemônicos e de insubordinação contrários a essa perspectiva de obrigatoriedade da aprendizagem de português, encarando-a como um direito e não como um dever.

#### **4.4 – Colonialismo, colonialidade e estudos decoloniais: uma proposta teórica**

Inicialmente, antes de adentrarmos nas discussões oriundas dos estudos decoloniais e seus efeitos de sentido em prol de uma proposta de valorização das histórias, das línguas, culturas e dos conhecimentos produzidos pelo Sul Global, é importante, de antemão, esclarecermos a diferença basilar entre os conceitos de “colonialismo” e de “colonialidade”.

Desde o final do século XX, em meados de 1990, diferentes pesquisadores latino-americanos vêm problematizando questões de cunho histórico e social que, até então, já haviam sido resolvidas no âmbito do campo de pensamento das Ciências Sociais. Dentre eles, destacamos o teórico Aníbal Quijano (1928-2018) que tem discutido sobre o conceito de colonialidade, na medida em que o autor argumenta que é preciso fazer uma revisão teórico-conceitual da história da modernidade e das suas configurações para América Latina.

Para Maldonado-Torres (2018), o colonialismo é definido como um processo histórico de formação dos territórios coloniais. Nesse sentido, o autor elucida que a concepção de colonialismo moderno é compreendida a partir de diferentes mecanismos de poder pelos quais os impérios ocidentais colonizaram uma parcela significativa do mundo, com o “discurso de avanço civilizatório” e de “descobrimto de Novo Mundo”.

Concordando com a afirmação, Nascimento (2021) elucida que o colonialismo é um processo histórico e social que se materializou na sociedade em decorrência não apenas de fatores político-econômicos, mas também por meio de um método intenso de institucionalização e padronização de saberes socioculturais, de modo que se perpetua até hoje nas raízes estruturais das sociedades latino-americanas, mesmo após os seus processos emancipatórios. Para Quijano (2010):

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder [...] foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. Dentro dessa mesma orientação foram também, já formalmente, naturalizadas as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. Esse modo de conhecimento foi, pelo seu caráter e pela sua origem, eurocêntrico (QUIJANO, 2010, p. 85-86).

Nesse entendimento de perpetuação das relações de saber-poder nas sociedades, Quijano (1997) propõe o conceito de colonialidade do poder, com o objetivo trazer à tona os desmembramentos instaurados durante o período do colonialismo, pois, para ele, mesmo após os processos de independência das colônias, os mecanismos do poder colonial ainda continuam ativos se materializando nas sociedades sob novas



configurações e estratégias de poder. Nas palavras de Grosfoguel (2008), a noção de colonialidade do poder designa:

[...]um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Para Quintero, Figueira e Elizalde (2019), as técnicas de perpetuação da colonialidade do poder ocasionaram drásticas perdas sociais, culturais, políticas e econômicas para as sociedades latino-americanas, visto que:

[...]assentaram a conformação das novas repúblicas, modelando suas instituições e reproduzindo nesse ato a dependência histórico-estrutural. Impondo a reprodução, subsumida ao capitalismo, das demais formas de exploração do trabalho, desenvolveu-se um modelo de estratificação sociorracial entre “brancos” e as demais “tipologias raciais” consideradas inferiores. Embora em cada uma das diversas sociedades os setores brancos fossem uma reduzida minoria do total da população, eles exerceram a dominação e a exploração das maiorias de indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as repúblicas nascentes (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 6).

Nascimento (2021) nos esclarece que colonialidade é um empreendimento que remonta ao período de oficialização de ações do colonialismo nas sociedades subalternizadas. No entanto, possui uma proporção maior, pois está atrelada à lógica de desumanização globalizante, na medida em que é “capaz de sobreviver até mesmo à independência política e econômica desses territórios” (NASCIMENTO, 2021, p. 60).

Dessa maneira, compreendemos que a colonialidade do poder transcende as particularidades e as discussões somente do ponto de vista histórico, pois trata-se de um processo ligado aos novos mecanismos/técnicas de poder que proporcionam a continuidade da repressão e da dominação instaladas durante o período colonial, pois o fim dos empreendimentos coloniais não significa o fim da perpetuação dos mecanismos de poder (FOUCAULT, 1979).

Essa distinção conceitual entre colonialidade e colonialismo permite, portanto, de forma mais evidente, explicar como se desenvolvem as estratégias discursivas de dominação e repressão implementadas pelo dispositivo colonial nas sociedades subalternizadas, bem como demonstra que as estruturas de saber-poder e subordinação passam a ser materializadas e reproduzidas nos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno até os dias atuais.

É perceptível, dessa forma, que as estratégias discursivas do dispositivo colonial ainda se encontram arraigadas e bem vivas na sociedade, uma vez que essa matriz de poder, expressa pela colonialidade, busca apagar/silenciar o fato de que o continente europeu se desenvolveu político-economicamente a partir da exploração das riquezas naturais presentes nas colônias e nos seus povos originários.

Entretanto, não há como se esquecer e desconsiderar as graves implicações histórico-sociais da implementação desses mecanismos de poder de dominação e repressão e que materializam ainda hoje na produção histórica da América e da Europa, como uma rede de dependência histórico-estrutural (QUIJANO, 2005a).

Nesse caminho de indagações expostas anteriormente, surge, então, a noção de decolonialidade, como uma postura teórica e epistemológica que reivindica a desconstrução de padrões, aspectos conceituais e perspectivas impostas pelos colonizadores para os povos colonizados, sobretudo, da América Latina. De igual modo, a noção de decolonialidade também se configura como uma importante crítica aos sistemas que são oriundos da modernidade<sup>66</sup>, bem como do próprio capitalismo moderno.

De acordo com Mignolo (2007), o pensamento decolonial surge de maneira marcante, porque é movimento questionador de problemáticas relacionadas principalmente ao contexto latino-americano, na medida em que contraria à própria fundação da noção de modernidade, desenhando-se como uma importante atitude e postura de defesa para (re)existência do pensamento indígena e afro-caribenho.

---

<sup>66</sup> Para além do entendimento quase consensual que toma o colonialismo como um produto da modernidade, a teoria decolonial explora os limites dessa relação, mostrando que colonialismo e modernidade nascem juntos – o colonialismo não seria um marco da modernidade, mas a essência da própria modernidade (NASCIMENTO, 2021, p. 58).

A concepção de “giro decolonial” nasce como uma atitude necessária que marca, de forma clara, uma posição epistemológica contrária ao eurocentrismo imposto pelos colonizadores, especialmente, a partir da criação e das produções do grupo *Modernidad/Colonialidad* (M/C), fundado em meados de 1990. De acordo com Nascimento (2021), o grupo de estudos propunha:

[...] uma radicalização do argumento pós-colonial, criticando o núcleo teórico do argumento, vinculado ao pós-estruturalismo francês. Os autores do decolonialismo reclamavam uma ruptura crítica com a genealogia do pensamento europeu e reivindicavam para si uma base teórica mais genuína e autóctone, um verdadeiro “giro teórico”, capaz de destacar as especificidades dos povos colonizados e servir ainda como um modelo de resistência à lógica da modernidade/colonialidade (NASCIMENTO, 2021, p. 56).

O projeto decolonial questiona teórica e epistemologicamente os discursos enraizados nas sociedades a respeito do projeto de modernidade, de eurocentrismo e de ocidentalização da ciência que tem sido vendido como determinadas vontades de verdade socialmente. Esse questionamento também pode ser concebido como uma denúncia das bases discriminatórias que se apoia na chamada “ciência moderna”, a qual camufla o funcionamento do dispositivo colonial com um aparente discurso de “avanço científico”, não sendo nada mais do que um discurso imperialista de (re) produção de conhecimento eurocêntrico do sistema colonial.

Os estudos decoloniais, enquanto projeto teórico-epistemológico, propõem uma série de questionamentos acerca da validade das condições de produção e dos conhecimentos produzidos pela Europa, colocando-se em uma posição contrária ao eurocentrismo e ao ocidentalismo, uma posição contrahegemônica de valorização da produção científica local, denominada como Sul Global. Nas palavras de Nascimento (2021), o Sul Global pode ser entendido como:

[...] um novo princípio orientador para explicação e interpretação do “processo civilizatório”, cujo modelo canônico de desenvolvimento e modernização deixa de ser a Europa, em favor da compreensão de experiências plurais que levem em conta expressões culturais de grupos distintos e cosmovisões diferenciadas, especialmente, ameríndias e afro-diaspóricas (ARROYO, 2011; McEWAN, 2019). Trata-se, portanto, de transformar a pesquisa histórica e social num ato de resistência, explicitando as ideias e as ações de grupos que foram silenciados, perseguidos e deslegitimados pelo projeto de ciência e de sociedade que se materializou a partir do

advento da chamada modernidade a partir do século XVI (NASCIMENTO, 2021, p. 57).

Portanto, o “giro decolonial”, longe de ser apenas uma analítica teórica, também é um projeto de intervenção sobre a realidade histórico-social, posto que nos convida a (re)pensar a constituição das sociedades latino-americanas, propondo, então uma crítica enfática à colonialidade em suas diferentes tecnologias de poder que não se restringem somente ao cenário político e econômico, mas incorporando também indagações advindas de formas, modos de pensar, formas de viver e existir no mundo (NASCIMENTO, 2021), inclusive por meio do funcionamento das línguas-culturas das/ nas sociedades.

Na próxima seção, refletiremos sobre a proposta alinhada aos estudos decoloniais para o ensino de português como língua de acolhimento, considerando as especificidades das regiões fronteiriças, onde a dinâmica e os conflitos linguístico-culturais são mais evidentes e perceptíveis, como é o caso do estado de Roraima.

#### **4.5 – Por uma pedagogia decolonial no ensino de português como língua de acolhimento na fronteira**

Nesta seção, temos como finalidade propor uma reflexão em torno de uma proposta de ensino pautada na pedagogia decolonial para a aprendizagem de português para migrantes na fronteira, haja vista o atravessamento de distintas problemáticas relacionadas à terminologia teórica e epistemológica do termo nos estudos linguísticos brasileiros, bem como as concepções de ensino que têm sido alinhadas ao discurso da obrigatoriedade e ao discurso da falta, como vimos anteriormente.

Assim, torna-se importante e necessário pensarmos no ensino de PLAc em uma perspectiva decolonial de valorização dos sujeitos, das línguas e das diferentes culturas, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e inclusiva, vista como um direito linguístico e não uma obrigação que perpetua relações de saber-poder no âmbito do Estado-Nação por meio do funcionamento do dispositivo colonial.

De acordo com Camargo e Maldonado (2021), o continente europeu materializou marcas extremas no modo de produção do conhecimento global, principalmente pela imposição e opressão das relações de saber-poder estabelecidas durante o período colonial, o que contribuiu para a instauração de uma determinada vontade de verdade ligada ao pensamento único e universal que silencia/apaga outros conhecimentos, línguas e culturas nascidos no ocidente. Nas palavras dos autores:

Embora tenha existido a emancipação de muitas colônias latino-americanas, asiáticas e africanas entre os séculos XIX e XX, os países colonizados por imposição política, militar, jurídica e administrativa no passado continuam com o pensamento subalternizado em relação aos seus colonizadores, como se toda a produção acadêmica e cultural desses povos não tivesse nenhum valor (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Ao desacreditar e apagar certos saberes em favor da validação de uma única forma de conhecimento, Sousa Santos (2002, 2006) compreende que a ciência ocidental e o capitalismo global produzem inexistências/ausências (CAMARGO; MALDONADO, 2021, p. 64).

Nesse sentido, entendemos que o PLAc no Brasil tem sido operacionalizado por dois sentidos, um pelo viés de ensino da língua como um importante mecanismo de poder desse dispositivo colonial, silenciando/apagando os conhecimentos, vivências, experiências saberes tradicionais e linguísticos desses sujeitos em situação de vulnerabilidade social e econômica e; outro, pelo viés decolonial, de valorização de diferentes sujeitos, línguas e culturas.

Assim, é preciso problematizar a operacionalização desse ensino, de modo a transformar essa realidade, para que os diferentes conhecimentos e saberes sejam levados em consideração no processo de aprendizagem de português de uma forma mais igualitária, democrática e participativa.

Segundo Sousa Santos (2002, 2006) é preciso que os saberes, línguas, culturas tradicionalmente desacreditadas pela herança colonial sejam visibilizadas nas sociedades, de modo que transformem as ausências em presenças, sendo necessário materializar um verdadeiro processo de emancipação epistêmica onde distintas formas de conhecimento e saberes sejam valorizadas no processo de aprendizagem por meio de uma interculturalidade crítica. A interculturalidade crítica, neste texto, é entendida como:

[...]um processo e um projeto que constrói com as pessoas – e como demanda da subalternidade –, em contraste à funcional, que se exerce de cima. Sustenta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, bem como a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas (WALSH, 2009, s/p. Tradução nossa.).

Portanto, a interculturalidade crítica é percebida como “uma estratégia, uma ação e um processo permanentes de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade”. (WALSH, 2009, s/p), ou seja, ela é uma perspectiva que visa a mudanças na ordem estrutural das condições e dos dispositivos de poder que propagam as desigualdades, bem como a inferiorização, a racionalização e a discriminação.

Nesse direcionamento, compreendemos que o PLAc no cenário brasileiro necessita estar imbricado aos princípios epistemológicos dos estudos decoloniais por meio de um ensino intercultural crítico, na medida em que proporcionaria a construção de uma concepção de ensino de português mais adequada aos direitos linguísticos do público em deslocamento de crise, tendo em vista que é preciso incentivar uma emancipação epistêmica que rompa as algemas da colonialidade, dos discursos da aprendizagem obrigatória de português e do discurso da falta. Concordamos com Camargo e Maldonado (2021, p.167), quando os autores expõem que:

[...] se faz premente pensarmos, discutirmos e realizarmos uma práxis decolonial na educação e a isso nos referimos por *pedagogia decolonial*. Estamos conscientes, contudo, do grande desafio que se impõe aos movimentos de decolonização. Os paradigmas existem e todos nós, frequentemente, nos vemos obrigados a operacionalizar dentro deles, o que dificulta, quando não impossibilita, buscarmos soluções decoloniais. Pensamos e agimos a partir de nossas posições de sujeitos colonizados, permeados por desejos padronizados e zonas de conforto. Portanto, em consonância com Andreotti et al (2019), não buscamos oferecer definições normativas ou prescrições para uma pedagogia decolonial

Sendo assim, na tentativa de desconstruir esses discursos etnocêntricos sobre ensino de PLAc, Bizon e Camargo (2018) advogam pelo uso termo do “acolhimento em línguas”, por entenderem que as alteridades linguístico-culturais dos sujeitos em deslocamento não podem/devem ser silenciadas no processo de aprendizagem do português, pois essas alteridades são recursos legítimos e enriquecedores que visam uma aprendizagem inter e transcultural na perspectiva dos direitos linguísticos, promovendo, assim, uma pedagogia alicerçada na proposta decolonial.

O conceito de pedagogia decolonial, nesse contexto, configura-se como uma práxis pedagógica, visto que:

[...] o pensar e o agir decoloniais objetivam a desconexão de premissas epistêmicas comuns às áreas do conhecimento estabelecidas no mundo ocidental desde a Renascença europeia e do Iluminismo europeu. Re-existência segue a desconexão: re-existência significa esforço empreendido a reorientar nossa práxis comum humana de viver (MIGNOLO, 2018b, p. 106. Tradução nossa).

Portanto, a concepção de ensino de PLAc no Brasil pode-se alinhar a “uma perspectiva, uma atitude que se constrói no diálogo possível entre os agenciamentos verticais e horizontais<sup>67</sup>” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 716). Para tanto, é indispensável que os professores de PLAc possuam uma formação teórico-prática de modo a fomentar uma prática decolonial em suas aulas de português, entendendo o seu papel e compromisso social e político na luta pela quebra dos paradigmas advindos da colonialidade. Isso significa compreender que os sujeitos migrantes são sujeitos detentores de conhecimentos, experiências, vivências, saberes tradicionais e linguísticos variados.

Segundo Zambrano (2021), o PLAc pode ser considerado uma atitude dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem de português, no caso dos migrantes, os professores e da sociedade de uma forma geral. A partir da sua experiência e da sua realidade fronteiriça, no estado Roraima, a autora propõe algumas modificações epistemológicas no conceito “acolhimento em línguas”, reconfigurando o conceito cunhado para “acolher entre línguas”.

Para a autora, a mudança de pensamento do conceito é necessária, tendo em vista que se alinhando a uma perspectiva pedagógica decolonial é preciso incorporamos o pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2013) para pensar o ensino de PLAc e de outras línguas, uma vez que:

[...] o trânsito entre as diferentes línguas que fazem parte do repertório linguístico do público migrante, ou seja, atravessando as fronteiras linguísticas e culturais impostas pelas sociedades dominantes. Portanto, proponho acolher entre línguas, transpondo barreiras, de modo a respeitar as

---

<sup>67</sup> Para Bizon e Camargo (2018), esses agenciamentos são entendidos como políticas públicas e linguísticas, sendo elas definidas como verticais e/ou horizontais. As verticais estão a cargo do Estado ou das instituições que o representam e, por sua vez, as horizontais são atos instaurados por meio e ações da sociedade civil de uma forma geral.

práticas linguísticas dos migrantes sem estigmatizar os falantes de línguas minoritizadas, além de incentivar a criação de novas políticas públicas menos essencialistas e totalizantes (ZAMBRANO, 2021, p. 75).

Desse modo, torna-se necessário e importante pensarmos o ensino de PLAc em uma perspectiva de acolhimento entre línguas (ZAMBRANO, 2021), sendo entendido como um direito linguístico, pois a desobediência epistêmica é uma das possibilidades de *se pensar e viver entre línguas* (MIGNOLO, 2013). O acolhimento, nessa percepção teórica, procura desinventar e reconstruir a forma de acolher (ZAMBRANO, 2021), uma vez que é preciso aprender a desaprender (MIGNOLO, 2018a).

Nessa esteira de discussões, faz-se urgente problematizarmos a forma de ensino de português, bem como de acolhimento, de uma maneira geral, dada aos sujeitos em deslocamento de crise no Brasil, principalmente em relação à materialização do dispositivo colonial por meio do uso obrigatório, impositivo e opressor da língua portuguesa em território nacional.

Assim, é preciso incentivar uma pedagogia decolonial entre línguas para esses sujeitos, pois essa perspectiva busca valorização do uso transfronteiriço das línguas, sem preconceitos, “encorajando o translanguajamento tanto por parte dos migrantes forçados quanto dos brasileiros, isto é, colocando-se no lugar do outro e atravessando a barreira da língua portuguesa como única língua oficial e nacional” (ZAMBRANO, 2021, p. 77).



## **CAPÍTULO V- RELAÇÕES DE SABER-PODER EM DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS: POR UMA ANÁLISE ARQUEGENEALÓGICA DO DISCURSO**

---

*As universidades dos países com maioria rica creem que têm as respostas para os problemas da humanidade, quando na realidade têm apenas uma visão específica da civilização industrial que se formou nos últimos dois séculos. Esquecem a dinâmica civilizatória, esquecem a riqueza da diversidade, esquecem o valor de todas as dúvidas, esquecem sobretudo os valores essenciais do homem e da estética do saber (BUARQUE, 1994, p. 233).*

*[...] por mais seletiva e excludente que seja a universidade, ainda assim, em seu interior, reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, ou seja, a universidade é uma instituição social e, nessa qualidade, ela exprime em seu interior a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos. (CHAUI, 1993 p. 14).*

No capítulo V, objetivamos evidenciar as condições históricas de surgimento das universidades públicas brasileiras, as quais perpassam inúmeras memórias e complexas tensões que corporificam notáveis relações de poder desde sua criação até a sua função social mais democrática nos dias de hoje. Para tanto, também (re)visitaremos as condições históricas de emergência da criação da Universidade Federal de Roraima (UFRR) no extremo norte do país, em uma região imersa ao multi/plurilinguismo.

Por conseguinte, nos debruçamos no primeiro movimento teórico-analítico propriamente dito desta tese, de modo a compreender e problematizar a constituição da Universidade Federal de Roraima como espaço de saber e poder na produção do discurso científico. Assim, para tal finalidade, selecionamos para análise documentos institucionais que orientam as práticas de ensino e aprendizagem na universidade, tais como: (i) o Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2020); (ii) os Projetos Políticos dos Cursos de Letras e; (iii) o Documento de Políticas Linguísticas.

### 5.1. – As condições históricas de emergência das universidades públicas brasileiras: memórias e tensões

O surgimento das primeiras universidades no mundo marca de forma significativa a história da educação e do conhecimento humano. No que diz respeito ao contexto europeu e brasileiro, podemos dizer as condições históricas de emergência das universidades atravessam inúmeras memórias e tensões, haja vista as distintas conjunturas sociais, políticas, históricas, culturais e econômicas que se entrelaçam nesse processo de nascimento institucional.

As primeiras universidades no mundo surgiram entre os séculos XI e XII no continente europeu. Inicialmente, países como Itália, Inglaterra e França se destacaram no cenário de formação superior<sup>68</sup> tornando-se modelo para muitos outros países do globo terrestre, sendo a Universidade de Bolonha (Itália), datada de 1088; a Universidade de Oxorfd (Inglaterra), de 1096 e, a Universidade de Paris (França), em 1150, consideradas pioneiras (AZEVEDO, 2018).

No século XVI, há a incorporação aos poucos dos sistemas de ensino superior da Espanha na América durante o processo de colonização, sendo as primeiras universidades do “Novo Continente” criadas no México, Guatemala, Peru, Cuba, Chile e Argentina. O modelo ensino incorporado nessas instituições foi o europeu, especialmente o francês. É importante expor aqui que tais universidades eram destinadas exclusivamente para o público da elite cultural e econômica. De acordo com Azevedo (2018, p. 9), ao final do século XVIII:

[...] já haviam sido criadas 19 universidades na América Latina e, no século XIX, mais 31 surgiram. Nessa época, quase todos os países latino-americanos já possuíam uma ou mais universidades, estando o Brasil entre as poucas exceções.

O surgimento das primeiras universidades brasileiras remonta ao início do século XX, sendo considerado de forma tardia, se comparamos com a criação de outras universidades do continente europeu e restante do continente americano. A criação tardia se deu, principalmente por causa da herança do dispositivo colonial materializado pela Coroa Portuguesa na sociedade brasileira, uma vez que:

---

<sup>68</sup> De acordo com Azevedo (2018), antes da criação propriamente dita das universidades nos séculos XI e XII existiam pequenos centros de estudos e pesquisas de forma isolada na Grécia e em Roma, o que mais tarde poderiam se tornar a ser as universidades como conhecemos hoje.

Portugal não permitia, apesar dos esforços dos jesuítas, a criação de uma Universidade no Brasil, bem possivelmente porque naquela época uma instituição desse tipo poderia ser indício de independência da colônia (LUCKESI; BARRETO; COSMA e BAPTISTA, 2007, p. 34).

Cabe destacar aqui, que, existem vários registros de inúmeras tentativas para a criação das universidades brasileiras durante os primeiros séculos de colonização no Brasil, especialmente por parte dos jesuítas, no entanto, todos os esforços não obtiveram êxito, devido à postura da Coroa Portuguesa de perpetuar e (re)produzir o dispositivo colonial do saber, pois o conhecimento na visão da corte poderia “libertar a colônia” (AZEVEDO, 2018).

Para Castro e Oliveira (2022), a criação das primeiras escolas autônomas no Brasil ocorreu em 1808, com advento de instauração das escolas de Cirurgia e Anatomia da Bahia e do Rio de Janeiro e das Academias de Guarda da Marinha e Real Militar. Esse fato deve-se exclusivamente à mudança abrupta dos membros da corte real portuguesa para a colônia brasileira por causa da ameaça de invasão napoleônica em Portugal. De acordo com os autores:

[...] embora independentes, tais escolas se mantiveram sob o monopólio da coroa portuguesa até a Proclamação da República, em 1889, momento no qual houve uma expansão para instâncias estaduais e municipais, bem como para a iniciativa privada, na criação de novas instituições de ensino. Segundo Durham (2003), até a proclamação havia no país 24 escolas autônomas, sendo que até 1918, 56 novas escolas surgiram seguindo o modelo de formação de profissionais liberais (CASTRO; OLIVEIRA, 2022, p. 32).

Essas escolas autônomas foram criadas com um único objetivo de profissionalizar essencialmente os filhos da aristocracia que não puderam estudar em outros países devido ao bloqueio estabelecido pela esquadra de Napoleão, entretanto, não se configuravam com um ensino nos moldes superiores de hoje, pois tinham como base um ensino fragmentado e isolado para atender às necessidades locais de postos de trabalho específicos com a chegada da corte à colônia. Corroborando essa proposição, Martins (2002, p. 01) ainda acrescenta que:

[...] até a Proclamação da República em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho

restrito além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração.

Mesmo após a Proclamação da República, em 1889, não havia nenhum sinal propriamente dito da criação de universidades no Brasil, tendo essa situação perdurado até início do século XXI. A partir da década de 1920<sup>69</sup>, com o processo de modernização e de urbanização do cenário brasileiro e, posteriormente, de um movimento de renovação cultural e educacional, o debate sobre a criação das primeiras universidades começa a surgir no cenário social e político (CASTRO; OLIVEIRA, 2022).

Ao contrário da proposta das escolas autônomas e confessionais, cujas formações eram isoladas e fragmentadas para mão de obra, o debate sobre o surgimento das instituições de nível superior não se restringia apenas às discussões políticas, como formas de controle estatal, mas sim à conceituação filosófica da universidade, compreendendo suas funções para o desenvolvimento da nação, tendo como apontamentos para pilares principais: (i) a ciência; (ii) os cientistas e; (iii) a promoção de pesquisas nacionais. Nas palavras de Martins (2002), “[...] as universidades não seriam apenas meras instituições de ensino, mas centros de saber” (MARTINS, 2002, p.01).

Nesse direcionamento, é importante ressaltar que houve uma mudança significativa relativa à concepção de ensino durante o processo de modernização educacional no Brasil. Antes as escolas autônomas e confessionais eram fortemente marcadas pela presença da Igreja Católica nas práticas pedagógicas, todavia, com o advento da criação das universidades, a elite católica conservadora perdeu espaço na concessão de fundos econômicos (DURHAM, 2003). Assim, a origem das instituições superiores representou muito mais do que o surgimento de espaços de promoção do saber científico, visto que:

[...] o que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional. O sistema seria necessariamente público e não confessional (DURHAM, 2003, p. 6).

---

<sup>69</sup> O debate sobre a criação das instituições de nível superior no contexto brasileiro ganhou força devido à atuação incansável de algumas associações em prol do desenvolvimento educacional e científico, dentre elas, podemos citar: a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC) (CASTRO; OLIVEIRA, 2022).

Somente em 1920 há a criação da primeira universidade pública brasileira legalmente autorizada pelo Governo Federal<sup>70</sup>, por meio do Decreto nº 14.343, sendo então criada a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), conhecida na época como Universidade do Brasil<sup>71</sup> (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Outro importante acontecimento discursivo daquele momento está relacionado à criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, conhecido como “Reforma Francisco de Campos”, em 1931, durante o governo de então presidente Getúlio Vargas. Trata-se de um importante marco para constituição do que compreendemos hoje como universidade e seu papel na sociedade. De acordo com Souza, Miranda e Souza (2019), alguns pontos merecem destaque na reforma, tais como:

[...] a integração das escolas ou faculdades que funcionavam como “ilhas” à nova estrutura universitária, dependentes da administração superior. Outro ponto a ser ressaltado relaciona-se à cátedra, unidade operativa de ensino e pesquisa docente, entregue a um professor, sendo seu regime considerado o ponto central das instituições de Ensino Superior (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019, s/n).

Nos anos posteriores, entre 1940 a 1970, há uma ampliação no número de universidades federais em quase todos os estados do país, com destaque especial para os estados de Minas Gerais (MG) e Rio Grande do Sul (RS), período esse que marca a descentralização do ensino superior, dando ênfase na regionalização. Essa ampliação foi resultado da primeira Constituição Federal de 1934 (CF/34), bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1968. Segundo Azevedo (2018), nessa época:

[...] mais precisamente na Era Vargas, pós-1945, com os processos de institucionalização universitária e do ensino superior no país, obtivemos também importantes tentativas de luta pela autonomia universitária. Acompanhada pela expansão das universidades no território nacional, que se multiplicaram em extraordinária velocidade, seguindo o ritmo do desenvolvimento do país provocado pelo processo de industrialização, priorizou-se a formação profissional com ênfase na pesquisa e na produção de conhecimentos.

---

<sup>70</sup> Mesmo sem apoio legal do Governo Federal, foram criadas anteriormente a Universidade de Manaus (1909); a Universidade de São Paulo (1911) e a Universidade do Paraná (1912) (AZEVEDO, 2022).

<sup>71</sup> Cabe mencionar, de antemão, que se trata de um importante acontecimento discursivo para a implementação do ensino superior no cenário brasileiro, embora naquele momento o modelo de ensino ainda se baseasse nos moldes franceses de aprendizagem, onde o foco estava no ensino e não no desenvolvimento de pesquisas científicas.

Nos anos de 1964 a 1985, período da Ditadura Cívico-Militar, a Brasil vivencia um período turbulento com fortes tensões e censuras na sociedade, principalmente na produção e na circulação do conhecimento, o que afetou consideravelmente a autonomia de pensamento nos cenários universitários. Para Ferrarez e Oliveira (2018), o processo instaurado durante a ditadura:

[...] robusteceu a prevalência os interesses do capital sobre as necessidades do trabalho, assim proporcionando crescimento econômico em alguns momentos. Esta configuração de intervenção estatal foi voltada exclusivamente para o capital e para a retomada da supremacia burguesa no país. A escolarização/qualificação da força de trabalho sofre alterações consideráveis para atender as expectativas internacionais, constituindo aparelhos de hegemonia através das escolas e universidades (FERRAREZ; OLIVEIRA, 2018, p. 3).

Nesse período intenso de torturas, “as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal” (OLIVEN, 2002, p. 33), pois muitos professores acabaram sendo perseguidos e torturados, assim como afastados de suas funções públicas por causa de posicionamentos “contrários” ao governo militar<sup>72</sup>. A respeito dessas informações, Martins (2022) afirma que o regime militar:

[...] desmantelou o movimento estudantil e manteve sob vigilância as universidades públicas, encaradas como focos de subversão, ocorrendo em consequência o expurgo de importantes lideranças do ensino superior e a expansão do setor privado, sobretudo a partir de 1970 (MARTINS, 2022, p.5).

Para exercer o poder, por meio do controle a disciplina (FOUCAULT, 1979) nos espaços de produção e circulação de conhecimento, os militares implementaram um regime coercitivo de invasões e intervenções diretas às universidades federais, especialmente com a indicação de reitores *pro-tempores* para direcionar a formação para os anseios “nacionais”. Àqueles que eram contrários aos ideais nacionais, eram demitidos das suas funções públicas ou presos, um verdadeiro processo de “caça às bruxas”, pois:

---

<sup>72</sup> Cabe lembrar, também, é que nesse período que houve a criação de Assessorias de Informação responsáveis pela coibição de “atividades de caráter subversivo” tanto de docentes e discentes nos espaços universitários (OLIVEN, 2002, p. 33).

[...] respaldado pelo Ato Institucional 1 (AI-1) de 1964, começou a ser implementado nas universidades, objetivando "afastar e punir portadores de ideias consideradas marxistas ou subversivas". (GERMANO, 2011, p. 109). Sendo assim, o "caldo engrossou" mesmo com o Ato Institucional 5 (AI-5) em 1968, que estendido para universidades e escolas em 1969, instituiu punições mais rígidas e cerceamento de direitos para uma ditadura sem restrições (FERRAREZ; OLIVEIRA, 2018, p. 3).

Em 1985, há a finalização do longo processo de ditadura instaurado no Brasil. Após esse período, inicia-se um complexo processo de redemocratização do país, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que traz notáveis avanços no que tange ao direito à educação pública, sendo reverberada, posteriormente, em 1996, com a aprovação da nova LDB (Lei de nº 9.394/96).

Para Castro e Oliveira (2022), a LDB de 1996 é um importante marco de desenvolvimento educacional do país até os dias atuais, haja vista que trouxe mudanças significativas no pensamento educacional, dentre elas, podemos elencar o estímulo: (i) a criação cultural; (ii) ao desenvolvimento do espírito científico; (iii) ao pensamento reflexivo; (iv) a formação profissional em diferentes áreas de saber e; (v) o incentivo à pesquisa e investigação científica, entre outras prioridades nacionais.

Nesse sentido, é perceptível, portanto, uma ruptura com a memória discursiva, em parte, do processo educacional instalada durante a colonização no Brasil, uma vez que há significativos avanços nas mais variadas áreas do saber, principalmente no que tange o oferecimento e desenvolvimento educacional do país, no entanto, também há determinadas normatividades hegemônicas do dispositivo colonial sendo corporificadas nas universidades, como apontou Lisbôa (2020), em sua tese de doutorado, com relação à educação indígena dentro dos centros universitários.

Reafirmando essas declarações, Saviani (2010) nos esclarece que, embora houvesse um forte direcionamento para privatização do ensino superior durante a instauração do império até a Primeira República, houve a resistência e a prevalência, sobretudo, com a CF de 1988, de um padrão de forte presença do Estado nas orientações, organizações e regulamentações de oferecimento de formação de nível superior no país, especialmente das universidades, tornando-as mais abertas e democráticas com o passar dos anos.

De modo geral, com a promulgação da CF/ 88 e da LDB/96, é nítido o avanço no desenvolvimento da formação de nível superior no Brasil, ainda que haja muito desafios ainda nos dias atuais de diferentes ordens, tais como: falta de investimentos em ações de ciência e tecnologia, falta de reconhecimento do fazer científico, entre outras. Segundo Castro e Oliveira (2022, p. 38), o sistema de ensino superior hoje no Brasil encontra-se “diversificado de programas e cursos de graduação e pós-graduação, pertencentes a instituições públicas e privadas de ensino”. Na próxima seção, discutiremos um pouco mais sobre a expansão das universidades brasileiras, com foco na Universidade Federal de Roraima (UFRR).

### **5.1.1 A Universidade Federal de Roraima: espaço de saber e poder na produção do discurso científico roraimense**

Nesta seção, apresentamos ao leitores as condições históricas de emergência da Universidade Federal de Roraima (UFRR), pois se torna cada vez mais urgente compreender a universidade como um importante espaço de saber-poder na construção do discurso científico roraimense, a qual pode (re)produzir o dispositivo colonial sob diferentes formas para a sociedade local, adotando ou não em seus documentos institucionais discursos de inclusão ou exclusão relacionados aos sujeitos oriundos de processos de migração de crise, por exemplo.

Todavia, recuperar essa determinada historicidade da instituição é uma tarefa extremamente complexa devido à escassez de informações existentes sobre esse período temporal de criação da universidade que, por vezes, se apresenta até mesmo de forma contraditória, se observamos diferentes documentos institucionais e não institucionais nessa rede complexa de enunciados. Assim, reanalisamos, nesta seção, os “flashes de memórias daquilo que é possível no aqui e agora” (ROCHA, 2019, p. 102) de constituição desse espaço de saber científico roraimense.

Nesse direcionamento, podemos dizer que as condições históricas de criação da UFRR remontam ao final do século XX, momento de significativas transformações sociais e históricas vivenciadas pelo Brasil, como destacamos anteriormente na última seção. De fato, a promulgação da atual CF/88 é um desses acontecimentos discursivos para a corporificação da UFRR, pois trouxe distintos avanços no que diz respeito aos direitos fundamentais e basilares para o desenvolvimento da sociedade brasileira, sendo conhecida amplamente como a Constituição Cidadã.



Ao final do século XX, em 1989, há a criação da UFRR, por meio do Decreto-Lei de nº 98.127, em 08 de setembro. No entanto, a sua inauguração, de fato, somente ocorreu com a realização da aula inaugural em 19 de março de 1990<sup>73</sup>, convertendo-se na primeira instituição pública a oferecer formação técnico-científica de nível superior em prol do desenvolvimento humano e social do então recém-criado ente federativo<sup>74</sup>.

Nesse processo de oficialização da instituição, merece destaque aqui que o então Governador do Estado de Roraima, Romero Jucá Filho, bem como o Deputado Federal Mozarildo Cavalcanti, foram incansáveis na busca pela corporificação desse sonho roraimense junto ao Presidente da República, José Sarney (SILVA, 2013).

A UFRR foi a primeira fundação pública federal brasileira a ser concretizada sem uma estrutura física pré-existente e, por isso, somente começou suas atividades acadêmicas e administrativas na década de 90, com a cedência de uma área específica pelo Governo do Estado de Roraima, para a construção da sua sede - atualmente localizada no *campus* Paricarana. Na época, a área cedida era composta por um prédio semiacabado, um prédio em construção e uma terceira edificação em estágio inicial de construção, os quais são denominados hoje de Bloco I, Bloco II e Bloco III, respectivamente (SILVA, 2013). Vejamos a figura XI com o espaço inicial da instituição:

**Figura XI** – Universidade Federal de Roraima (UFRR) em 1990, campus Paricarana



**Fonte:** (SILVA, 2013, p.67).

---

<sup>73</sup> Antes da criação da UFRR, não havia instituições públicas ou privadas que oferecessem acesso à formação de nível superior para população local. A população roraimense que possuía melhores condições financeiras e, que quisesse cursar cursos de nível superior, era obrigada a se deslocar para outros estados brasileiros.

<sup>74</sup> Cabe lembrar aqui que o atual estado de Roraima somente transformou-se em ente federativo com promulgação da atual Constituição Federal do Brasil de 1988, antes pertencia à União, sendo Território Federal.

Tendo sido “resolvido” o problema de infraestrutura básica para funcionamento da mais nova universidade pública brasileira, Silva (2013) nos esclarece que a abertura de cursos de nível superior seguiu os moldes de uma consulta público, na tentativa de conhecer os anseios e interesses da população local, contrariando, inclusive, o que estava expresso na Lei nº 7.364/85, que estabelecia que os cursos de preferência a serem criados por instituições superiores eram: Agronomia; Geologia; Administração; Economia; Pedagogia e Serviço Social.

Após processo de consulta pública, os cursos criados para funcionamento da universidade foram: (i) Licenciatura Plena em Pedagogia; (ii) Licenciatura Plena em Matemática; (iii) Licenciatura Plena em História; (iv) Licenciatura Plena em Letras; (v) Bacharelado em Administração; (vi) Bacharelado em Economia e; (vii) Bacharelado em Contabilidade. Nas palavras do primeiro Reitor *Pro-Tempore* da UFRR, Prof. Dr. José Hamilton Gondim Silva, essa decisão autônoma de consulta popular antecipou, na prática, direcionamentos futuros a respeito da autonomia universitária, detalhadas posteriormente na LDB de 1996 (SILVA, 2013).

Nesse sentido, dentre os sete primeiros cursos de nível superior criados pela instituição, quatro tinham como urgência e preocupação à formação de professores, tendo em vista que era uma dificuldade latente de formação local, pois não havia cursos de licenciatura existentes naquele momento, o que dificultava a implementação satisfatória, bem como o fortalecimento de todo sistema de Educação Básica do estado roraimense<sup>75</sup>. Outra grande preocupação existente estava relacionada à contratação do corpo docente da universidade, visto que:

[...] é claro que não se pode implementar uma Universidade sem professores e alunos, e por não se dispor inicialmente de um Conselho Universitário – e contanto a instituição apenas com um servidor – foram baixadas monocraticamente as Resoluções do Gabinete do Reitor nº 05,06,07,09/ 1989 regulando os Concursos Públicos. [...] em 01 de dezembro de 1989 abriram Concursos Públicos para Professores e Pessoal Técnico-Administrativo (SILVA, 2013, p.73).

---

<sup>75</sup> Muitos professores que atuavam na Educação Básica naquele período, em diferentes etapas de ensino, possuíam apenas a formação em magistério (o que corresponde hoje à Pedagogia), ou apresentavam variadas formações superiores, o “notório saber”.

Apesar da lei de criação da UFRR e do lançamento do primeiro concurso público, a instituição, antes mesmo de funcionar plenamente, de fato, já enfrentava alguns graves problemas orçamentários, pois não se dispunha de orçamento previsto na União para as despesas de implementação e contratação de servidores para as atividades de docência, assim como como as laborais do dia a dia. O problema foi parcialmente resolvido graças às intervenções políticas em Brasília, por meio de uma Medida Provisória<sup>76</sup> – posteriormente transformada em Lei nº 7.909/89 – e também por uma Emenda ao Projeto de Lei Orçamentária de 1990.

Entretanto, conforme destaca Silva (2013), tal medida não foi suficiente para garantir o pleno funcionamento da nova instituição superior. Vejamos o quadro VIII, com o detalhamento da problemática em relação ao orçamento da UFRR naquele momento:

**Quadro VIII** – Linha do Tempo de Orçamento da UFRR

MÊS/ ANO	ACONTECIMENTO
Abril de 1988	Elaboração do Orçamento da União para 1989 (nem se cogitava ainda criação da UFRR)
Agosto de 1988	Enviada a Proposta Orçamentária ao Congresso Nacional (nem se cogitava ainda criação da UFRR)
Dezembro de 1988	Congresso Nacional aprova o Orçamento da União (nem se cogitava ainda criação da UFRR)
Abril de 1989	Elaboração do Orçamento da União para 1990 (nem se cogitava ainda criação da UFRR)
Agosto de 1989	Enviada a Proposta Orçamentária ao Congresso Nacional (nem se cogitava ainda criação da UFRR)
Setembro de 1989	Cria-se a UFRR e se nomeia o Reitor Pro-Tempore, obviamente sem constar no orçamento de 1990.
Dezembro de 1989	O Congresso Nacional aprova o Orçamento para 1990 (a UFRR não podia ser incluída)

**Fonte:** Elaborado a partir de Silva (2013, p. 79).

<sup>76</sup> Trata-se de uma medida unilateral do Presidente da República que tem força de lei, sem participação do Poder Legislativo. No entanto, que precisa ser discutida e aprovada posteriormente no referido poder em um prazo determinado de tempo.

Diante desse impasse orçamentário com o Governo Federal, foi necessário auxílio financeiro do Governo Estadual de Roraima para o desenvolvimento de atividades mínimas laborais, o que aconteceu por meio de um acionamento de crédito especial, no valor de sete milhões de cruzados novos, dados pelo governo estadual. Cabe destacar, também, o auxílio financeiro da Secretaria Nacional de Educação Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC) no valor de Cr\$ 57.000.000,00, para atender às despesas com pessoal até que o problema orçamentário da instituição fosse resolvido junto ao Congresso, em Brasília.

Ao todo, em 1990, foram realizados três repasses financeiros para a universidade, pois além de créditos extraordinários no primeiro ano de funcionamento da UFRR, foram efetuados três convênios com SESU, além de dois convênios com o Governo Estadual de Roraima. Nas palavras de Silva (2013), a concretização da instituição em 1990 foi um processo longo e difícil, marcado por diferentes relações de saber-poder envolvendo distintos atores políticos<sup>77</sup>, pois:

[...] esses malabarismos financeiros envolvendo Convênios com o Governo do Estado, Convênios com a Secretaria Nacional de Educação Superior do MEC; uma Programação Especial por meio da Lei Federal e Crédito Especial por meio de Decreto do Presidente da República **tomaram muito tempo e consumiram boa parte de nossas energias durante o primeiro ano de implementação da UFRR**. A situação criada provocou grande – e admitamos justa, ainda que inevitável e completamente alheia à minha vontade – insatisfação na comunidade acadêmica, formada por jovens professores que vieram de outros Estados da federação e que não tinham como sobreviver sem pagamento de seus salários, já que não dispunham de apoio logístico e familiar no próprio Estado de Roraima. Levemos em conta que **a reitoria da UFRR teve que negociar nesses anos iniciais com nada menos que quatro presidentes da República e seis ministros de Estado de Educação, além de um número ainda maior de Secretários Gerais e Secretários da Educação Superior do MEC** (SILVA, 2013, p.80, grifos nossos).

---

<sup>77</sup> É importante destacar que, a década de 1990, é marcada por complexas transformações econômicas e político-administrativas no Brasil, um momento de supressão econômica, onde órgãos e empresas públicas instauravam regimes de demissão voluntária de servidores (SILVA, 2013).

Dessa forma, a UFRR, em seu primeiro ano, enfrentava grandes dificuldades de orçamento, além de outros problemas relacionados à acessibilidade de espaços físicos no campus, ocasionados, por exemplo, por alagamentos constantes nos períodos chuvosos, o que comprometia a trafegabilidade dentro da instituição, bem como a ausência de mobiliário adequado para o desenvolvimento de atividades primordiais de ensino, entre outras questões destacadas por Silva (2013).

Apesar das inúmeras adversidades e complicações, bem como de estar localizada distante de grandes centros urbanos, a UFRR foi se desenvolvendo e crescendo ao longo dos primeiros anos de existência, melhorando a sua estrutura física e, conseqüentemente, ampliando a oferta de cursos de nível superior com a contratação de novos servidores públicos, sobretudo, após aprovação da nova Lei Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Com a nova LDB de 1996, as instituições de nível superior no Brasil, inclusive a UFRR, ganharam mais segurança, autonomia científica e financeira para gerir seus recursos orçamentários da melhor forma possível, sendo possível a construção de novos blocos e uma sede própria para instauração da Reitoria.

Nos anos posteriores de 2000, há que se destacar a ampliação universitária proporcionada pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>78</sup>, o qual foi essencial para consolidação das atividades acadêmicas da instituição da região norte. De acordo com Pimentel (2015, p. 119), o REUNI foi:

[...] responsável por atender a classe universitária com melhorias na infraestrutura através de construções e reformas patrimoniais, além de abertura de concursos públicos para sanar a deficiência de pessoal técnico-administrativo em todos os níveis e de professores, com metas de redução das taxas de evasão, ampliação da mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica, diversificação das atividades acadêmicas e articulação da graduação com a pós-graduação e com o ensino básico.

---

<sup>78</sup> O REUNI foi um Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado pelo Governo Federal em 2003 e que tinha como objetivo ampliar o acesso e a permanência dos brasileiros à educação superior. Dentre suas metas de diminuição das desigualdades sociais do Brasil, destacam-se: (i) o aumento de vagas nos cursos de graduação; (ii) a ampliação da oferta de cursos noturnos; (iii) a promoção de inovações pedagógicas e; (iv) combate à evasão, entre outras. Informações disponíveis em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em 22 de agos. de 2023.



Nesse direcionamento de ampliação de oferta e de qualidade, a UFRR tem se destacado no cenário de formação inicial e continuada da região norte do país, buscando o desenvolvimento técnico e científico para a população roraimense, bem como possibilitando diferentes estratégias para a socialização do patrimônio cultural local e nacional para as variadas camadas da sociedade. Vejamos na figura XII, que demonstra um pouco da expansão estrutural da universidade:

**Figura XII-** Ampliação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2023.



**Fonte:** UFRR, 2023<sup>79</sup>.

Com mais de 30 anos de história desde a sua criação, a UFRR, hoje, oferta ensino de qualidade nos níveis da Educação Básica, da Educação Profissional, do Ensino Superior nas modalidades presencial e a distância, além de pós-graduação, sendo elas especializações, mestrados e doutorados em distintas áreas do saber para a população roraimense.

A Educação Básica, por exemplo, é oferecida para a população por meio do Colégio de Aplicação (CAp/UFRR), o qual compreende as etapas do ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e do Ensino Médio, objetivando assegurar aos discentes uma formação plena integral para o exercício da cidadania. Cabe mencionar, ainda, que só existem 24 Colégios de Aplicação no Brasil ligados a universidades federais, sendo três

---

<sup>79</sup> Foto disponível em: <https://ufr.br/noticias/programa-de-pos-graduacao-em-ciencias-da-saude-da-ufr-abre-inscricoes-para-docentes/>. Acesso em 12 de set. de 2023.

deles localizados na região norte do país<sup>80</sup>. Além de ser espaço de formação regular discente, o CAP/UFRR também é campo de práticas de estágio, pesquisa, extensão, configurando-se como um importante local de formação inicial e continuada, de práticas e vivências pedagógicas, sobretudo dos cursos de licenciatura da instituição.

Por conseguinte, a oferta da Educação Profissional, no âmbito da UFRR, está a cargo da Escola Agrotécnica (EAGRO), que oferece a população do estado cursos de formação técnica e qualificação para jovens e adultos, de modo a capacitar técnica e cientificamente os estudantes para atuarem no campo e na cidade, melhorando a qualidade de vida das populações oriundas de diferentes municípios roraimense. É importante mencionar também que a Eagro oferece o curso de Tecnólogo em Agroecologia, sendo esse de nível superior para a população<sup>81</sup>.

A nível de graduação, atualmente a UFRR dispõe de cerca de 48 cursos, distribuídos em bacharelados e licenciaturas, com funcionamento em quatro *campi* da universidade (Paricarana, Cauamé, Murupu e, recentemente, São João da Baliza). Os cursos são ofertados por distintos centros e institutos didáticos de forma presencial. Já na modalidade a distância, a UFRR oferece para a população três cursos de licenciaturas por meio do Núcleo de Educação à Distância (NEAD).<sup>82</sup>

Por fim, na pós-graduação, a UFRR dispõe de dez cursos de mestrados e dois de doutorados, além de ofertar cinco mestrados e um doutorado em rede, com instituições parcerias, com objetivo de capacitar professores, técnicos e discentes da instituição. Quanto às especializações *lato sensu* não possuem uma regularidade no oferecimento, sendo ofertadas de forma pontual a partir de determinadas demandas sociais.

Após pouco mais de 30 anos de existência, a UFRR vem ganhando espaço no cenário amazônico e fronteiro de produção de conhecimento, com a expansão da sua estrutura física, bem como ampliação da oferta de cursos de nível superior e de pós-graduação no estado, em busca da formação de profissionais capacitados para o exercício em diferentes áreas do conhecimento, bem como de cidadãos críticos e reflexivos para atuarem na sociedade roraimense.

---

<sup>80</sup> São eles: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Pará (CAp/ UFPA), Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp/UFAC) e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR).

<sup>81</sup> Informações obtidas em: <https://antigo.ufrb.br/eagro/index.php/cursos-oferecidos>. Acesso em 12 de set. de 2023.

<sup>82</sup> Maiores informações referentes aos cursos de nível superior ofertados pela instituição podem ser acessos em: <https://ufrb.br/>. Acesso em 12 de set. de 2023.

Portanto, (re)viver e refletir sobre as condições históricas de emergência das universidades públicas brasileiras, especificamente da UFRR, é compreender que “[...]a universidade tem dupla vocação, a política e a científica. E que a vocação política, antes de qualquer outra, teve prioridade na história da criação de universidades públicas e privadas no Brasil” (CHAUI, 1993, p. 19).

## 5.2. – Os documentos institucionais que orientam as práticas pedagógicas

Nesta seção, damos continuidade ao movimento teórico-analítico da tese, buscando compreender as relações de poder materializados nos documentos institucionais e sua efetiva implementação em ações de governo da língua implementadas pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), tendo em vista que o discurso se constitui em um lugar de tensões/conflitos concordâncias/silenciamentos, onde é possível analisar a materialidade constitutiva das relações de saber e poder em um dado momento histórico e social.

Os documentos institucionais selecionados para esta análise são basilares e orientam as práticas de ensino e aprendizagem na universidade. Assim, nosso *corpus* discursivo é composto por um conjunto variado de gêneros que circulam em distintos suportes, com diferentes finalidades institucionais, enfim, se constituem em meio a distintas heterogeneidades e condições históricas de emergência. São eles: (i) o Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2020); (ii) os Projetos Políticos dos Cursos de Letras e; (iii) o Documento de Políticas Linguísticas.

Cabe mencionar aqui, que análises a seguir seguem o conceito de Sequência Discursiva (SD), tal como postulado por Courtine (2009), pois entendemos que nosso *corpus* está imbricado em “conjunto de sequências discursivas orais ou escritas de dimensão superior à frase, extraído de um campo discursivo” (COURTINE, 2009, p.55).

Sendo assim, as SDs selecionadas, em continuação, para a análise, pertencem ao PDI (2016-2020) e possuem basicamente dois eixos temáticos: SDs ligadas aos (i) norteamentos didático-pedagógico-filosóficos e SDS referentes às (ii) políticas institucionais de inserção regional, de ensino, de pesquisa, de extensão, de gestão.



### 5.2.1. – O Plano de Desenvolvimento Institucional: das condições histórica de emergência à análise discursiva

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRR analisado, nesta seção, compreende os períodos de tempo de 2016 a 2020, momento esse de aumento exponencial do fluxo de entrada de cidadãos venezuelanos no estado roraimense. Para tanto, antes propriamente de seguirmos com o movimento teórico-analítico, faz-se necessário refletirmos sobre as condições históricas de emergência desse importante documento institucional, assim como as relações de saber-poder subjazem essa teia discursiva institucional.

O PDI, dentro do cenário de formação superior brasileiro, é considerado um importante documento institucional, entendido como um instrumento de poder estratégico que corporifica as demandas vivenciadas por um determinado espaço de saber-poder de nível superior, pois traz um retrato organizacional de oferta educacional e das perspectivas futuras para o desenvolvimento da instituição, abarcando então a missão, as ações, os objetivos, as metas, os prazos e os resultados a serem alcançados e desenvolvidos pela instituição em um período estabelecido de tempo.

O PDI surge em meados de 1990, como consequência da instauração do sistema econômico capitalista, apoiado nos discursos relativos a avaliações de produção em larga escala do mundo do corporativo. Esse discurso de avaliação configura-se, no mundo capitalista, baseado nos princípios de eficiência, de eficácia, de inovação gestão e de empreendedorismo, sendo um poderoso mecanismo de produção e manutenção de relações de saber-poder que aos poucos foi materializado e deslocado para o contexto educacional do Brasil, aliado a um forte discurso de vontade de verdade que diz que “tudo pode e deve ser avaliado para ser melhorado” (ALMEIDA; GIORGI, 2013).

Corroborando essa afirmação, Fraz, Leite e Rodrigues (2020) argumentam que, ao longo dos anos, é observável uma crescente transposição de aspectos relacionados ao mundo empresarial – tal como a linguagem, os métodos, as ferramentas, práticas, entre outras características – para o cotidiano de funcionamento e organização das universidades públicas. Tal transposição tem como base uma rede de discursos neoliberais que tomam o padrão de movimentação empresarial como referência de êxitos nos negócios. Nas palavras dos autores:

[...] esses discursos se acentuaram, sobretudo, a partir dos anos 1990, principalmente com a adesão do governo de Fernando Collor às recomendações advindas do Consenso de

Washington, bem como com a realização da reforma gerencial do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso (PAULA, 2005). É nesse contexto que passam a figurar no âmbito do Estado e, conseqüentemente, no campo da educação, práticas gerencialistas, típicas da chamada “nova gestão pública”, inspiradas, principalmente, nos moldes empresariais (Paula, 2005). Nos governos seguintes até os atuais, o que se observou foi certa continuidade no que concerne a lógica neoliberal, sobretudo na construção das políticas direcionadas à educação superior que, conseqüentemente, influenciam diretamente no dia a dia das universidades e nos discursos que circulam em seu contexto, fazendo com que se intensifique, principalmente, uma visão economicista e empresarial neste meio (FRAZ; LEITE; RODRIGUES, 2020, p.3).

Trata-se, portanto, de um contexto político e econômico propício, uma vez que há fortalecimento das ideias e tendências neoliberais tanto na esfera política como também na econômica, surgindo, então um processo discursivo de empresarização da sociedade moderna que tem se materializado inclusive no contexto educacional, se concretizando, dessa forma, nos sistemas educacionais com o surgimento do plano de discursividade local, o que denominamos de PDI (ALMEIDA; GIORGI, 2013), que foi exigido, posteriormente, como documento obrigatório para funcionamento das instituições de nível superior no Brasil.

Nesse entendimento, concordamos com Almeida e Giorgi (2013) quando sinalizam que o PDI é instrumento eficaz de controle e a disciplina na sociedade (FOUCAULT, 1979), pois vista avaliar e controlar as instituições de nível superior por meio da manipulação burocrática das universidades, incluindo professores, técnico-administrativos e alunos, tornando-se uma estratégia efetiva de legitimação do conhecimento ensinado (ALMEIDA; GIORGI, 2013), uma vez que:

[...] não existem, [...] estruturas permanentes que constituem a realidade; e o discurso, como prática social, é produzido desde relações de poder e não deve mais ser tratado como conjunto de signos, e sim como prática, que, em lugar de representar, de somente designar, pode construir os objetos sobre os quais fala (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 55).

A partir das reflexões expressas por Foucault (2008 [1969]), entendemos que a legitimação desse movimento de controle e disciplina na área educacional se instaura, sobretudo com a aprovação da LDB de 1996, a qual valida a ação de controle que existia anteriormente nos regimes autoritários brasileiros, visto que:

[...] a partir de duas atribuições definidas na LDB de competência do MEC: o credenciamento e a avaliação institucional. Suas devidas regulamentações, contudo, são postergadas, uma vez que o plano passa a figurar no cenário nacional somente em julho de 2001, ao tornar-se um dos elementos obrigatórios dos processos de credenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES), além de um dos itens a ser considerado na avaliação institucional (ALMEIDA; GIORGI, 2013, p. 285-286).

No início do século XXI, em meados de 2002, o PDI ganha mais força como instrumento de poder e de controle institucional, haja vista a publicação de diretrizes específicas do MEC que orientam como as instituições de nível superior devem elaborar o referido plano, de modo a minimizar qualquer dúvida em relação à finalidade do documento. Entretanto, conforme destaca Segnreich (2005), essas diretrizes têm como real objetivo:

[...] sacramentar o enfoque ‘credencialista’ conferido ao PDI na Resolução 10/2002 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002). Tendo em vista a natureza normativa do documento, ele é uma boa fonte para avaliar o papel que o MEC espera que o PDI desempenhe dentro e fora da instituição universitária. (ALMEIDA; GIORGI, 2013 *apud* SEGENREICH, 2005, p. 153)

Em 2004, há o reforço desse discurso de controle e disciplina e, até mesmo de punição, uma vez que, por força de lei, os discursos contidos nas diretrizes do MEC passam a vigorar como procedimentos obrigatórios para garantir que a instituição adquira o *status* de nível superior. Há, portanto, a materialização de procedimentos que visam o controle e a padronização das instituições, pois caso a instituição não cumpra os requisitos legais de sua elaboração será punida com o descredenciamento da oferta de cursos a nível formativo superior.

De acordo com Almeida e Giorgi (2012), com o passar dos anos, por meio de distintas leis e decretos, o PDI tem ganhado um papel central de materialização de complexas relações de saber-poder nos ambientes universitários, visto que é o resultado concreto e efetivo de uma política de controle, de disciplina e de punição institucional. Nas palavras dos autores, é um documento que:

[...] não surge ao acaso, mas que, de fato, representa uma política de avaliações relacionada à tendência de aplicar a todas as instituições os mesmos princípios e métodos administrativos do mundo empresarial, em consonância com

as políticas públicas que vêm sendo adotadas no país (ALMEIDA; GIORGI, 2013, p. 287).

É importante mencionar, ainda, que PDI possui um caráter extrapolação institucional, uma vez que é “referência para qualquer critério ou processo de avaliação relativa a Instituições de Ensino Superior e, mais: uma exigência para que elas existam e se instituem como tal” ALMEIDA; GIORGI, 2013, p. 286).

Portanto, o PDI configura-se hoje como um importante mecanismo de poder e de controle no ambiente institucional, haja vista surgimento emerge em meio a uma complexa rede de disputa de poderes presente nas instituições, com diferentes discursos e posicionamentos, tendo como base discursos oriundos do cenário capitalista contemporâneo. O PDI, assim, se constitui discursivamente como um documento de poder que privilegia discursos de um determinado grupo de sujeitos em detrimento de outros, materializando o que a instituição é ou pretende ser em dado período de tempo (ALMEIDA; GIORGI, 2013).

Concordamos com Almeida e Giorgi (2013), quando os autores pontuam que (re)viver as condições históricas de emergência de tal documento é identificar o movimento de contradições constitutivas do discurso, uma que vez inicialmente a proposição do documento pelo MEC tinha um caráter mais formativo, de diretriz e de referência para avaliação institucional, no entanto, com o passar do tempo, transformou-se em uma política de punição das instituições por meio de credenciamento, recredenciamento, descredenciamento.

Nesse sentido, a análise do PDI da UFRR (2016 -2020) nos possibilita compreender e problematizar melhor as ações de acolhimento linguístico-cultural que tem sido planejadas e desenvolvidas no governo da língua da universidade, bem como o movimento, ou não, de contradição constitutivo presente entre os documentos institucionais e na sua efetiva corporificação no espaço universitário, pois “o que constitui efetivamente uma comunidade são os discursos que ela produz, por conseguinte, nenhuma instituição pode existir como tal sem produzir discursos, que a atravessem e a constitua como instituição” (ALMEIDA; GIORGI, 2013, p. 288).

Sendo assim, passemos então para o movimento analítico, cabe mencionar aqui que PDI da UFRR (2016-2020) é um documento extenso, composto por duzentos e nove páginas (209), estruturado em dez capítulos, a saber: (i) Perfil institucional; (ii) Projeto Pedagógico Institucional (PPI); (iii) Cronograma de implementação e desenvolvimento da instituição e dos cursos; (iv) Perfil do corpo docente; (v) Organização administrativas

da IES; (vi) Políticas de atendimento aos discentes; (vii) Infraestrutura; (viii) Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional; (xix) Aspectos financeiros e orçamentários e; (xx) Anexos.

Assim, optamos por analisar as SDs selecionadas que têm como pilar temático questões envoltas nos (i) norteamentos didático-pedagógico-filosóficos e questões referentes às (ii) políticas institucionais de inserção regional, de ensino, de pesquisa, de extensão, de gestão. Para tanto, nossa análise centra-se nos seguintes capítulos, de acordo com a exemplificação do quadro IX:

**Quadro IX-** Capítulos e seções de análise do PDI da UFRR (2016-2020)

Capítulo (s)	Seção (ões)	Página (s)
Capítulo I – Perfil institucional	Seção 1.2 (Missão) Seção 1.3 (Objetivos e Metas)	p. 16
Capítulo II – Projeto Pedagógico Institucional	Seção 2.1 (Inserção Regional) Seção 2.2 (Princípios Filosóficos e Técnico- Metodológicos Gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição) Seção 2.3 (Políticas de Ensino) Seção 2.4 (Políticas de Extensão) Seção 2.6 (Políticas de Pesquisa)	p.16,17, 18 e 19

**Fonte:** PDI (2016-2020), UFRR.

A justificativa para escolha dos capítulos I e II e respectivas seções se dá por causa dos direcionamentos didático-pedagógico-filosóficos materializados, de modo que abarcam a missão social da UFRR no cenário fronteiriço do extremo norte do país, assim como metas e objetivos para o desenvolvimento científico da instituição em termos de localização geopolítica.

No capítulo II, especificamente, encontramos os encaminhamentos sobre as ações do governo da língua que são pensadas, elaboradas e desenvolvidas pela universidade no território amazônico, principalmente no que diz respeito à inserção regional, bem como as políticas institucionais de ensino, pesquisa, extensão, além de aspectos que tocam a responsabilidade social como espaço de saber-poder na produção e circulação do discurso científico roraimense. Vejamos a SD 1:

**SD 1 - “Capítulo I, 1.2 Missão”****1.1 MISSÃO**

Produzir, integrar e socializar conhecimentos para formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento cultural, social, econômico e ambiental.

**Fonte:** PDI (2016-2020), UFRR, p.16.

A missão institucional da UFRR se desenha e se corporifica seguindo os princípios de produção, integração e socialização de saberes produzidos na universidade, tendo como finalidade o desenvolvimento social. A missão institucional, assim, é entendida como uma razão existencial da instituição que envolve também uma articulação coerente com os seus objetivos, uma vez que direciona os caminhos e as práticas de consolidação da gestão universitária para a efetiva concretização da missão institucional no espaço universitário.

Sob o mesmo ponto de vista, Janissek de Souza, Dos Santos e Souza Lobo *et al.* (2013) nos aclaram que a missão institucional é um importante direcionamento pedagógico, filosófico e formativo das instituições, já que marca o início e o final da formação que se pretende dar aos sujeitos inseridos naquele espaço de poder. A missão institucional, portanto, é um poderoso mecanismo de poder de direção científica, formativa e social que conduz os processos de ensino, pesquisa e extensão no espaço de formação.

Na SD 1, é perceptível um movimento de anseios em torno de princípios basilares de constituição desse espaço de saber-poder ao longo dos anos, haja vista a preocupação com a “produção”, a “integração” e a “socialização” desse conhecimento produzido institucionalmente para o seio da vida em sociedade. Concordando com tal afirmativa, Dias Sobrinho (2005, p. 172) argumenta que “o sentido essencial da responsabilidade social da educação de nível superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só mérito científico, mas também valor social e formativo”.

Dito isso, podemos dizer que esses enunciados recuperam, de uma certa forma, uma rede maior de enunciados anteriores encadeados durante o processo de criação das universidades brasileiras, sobretudo, do século XXI, onde o conhecimento era restrito a poucas pessoas. Há, dessa maneira, o estabelecimento de uma política de memória discursiva, pois “todo enunciado compreende um campo de elementos e antecedentes em

relação aos quais se situa, mas que tem o poder de reorganizar e de redistribuir segundo relações novas” (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 143).

Por conseguinte, compreendemos que há a constituição, assim, de uma memória discursiva contida na SD1, uma vez que há a repetibilidade “daquilo que o precede, sua filiação, bem como redesenha o que torna possível ou necessário, exclui o que não poder ser compatível com ele” (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 143).

Nessa compreensão, entendemos que a SD1 remonta historicamente às condições de possibilidades histórias de surgimento das instituições de nível superior no Brasil, as quais tinham como objetivo, naquele momento histórico e social, atender a uma determinada parcela da sociedade, sendo a produção e a divulgação do seu conhecimento restrito durante muito tempo as elites econômicas e intelectuais do país.

Entretanto, com o processo de redemocratização do Brasil, ao final do século XX, as universidades públicas foram ganhando outra função formativa e social, articulando-se melhor com as demandas e transformações da sociedade brasileira, de modo que houve então uma quebra de tradições paradigmáticas baseadas na concepção de formação hegemônica, ou seja, formação para poucos sujeitos (JANISSEK DE SOUZA; DOS SANTOS; SOUZA LOBO *et al.*, 2013).

Paula (2009) sinaliza, ainda, que, embora a universidade brasileira seja relativamente recente no cenário mundial, ela possui um grande e indispensável papel de promoção social, intelectual e humanístico para o transcurso da democratização do Brasil, uma vez que:

[...] nasceu associada aos desafios republicanos modernos. Contudo, carrega uma enorme responsabilidade: contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos, pessoas que ajudarão a construir um Brasil mais desenvolvido, justo e democrático (PAULA, 2009, p.83).

Desse modo, fica evidente que os enunciados contidos na missão do PDI da UFRR (2016-2020) se constituem como fortes princípios e direcionamentos da visão institucional sobre o processo de formação humana, assim como sobre a sua função democrática, haja vista as inúmeras crises, inclusive antidemocráticas, enfrentadas pelas instituições ao longo do tempo para sua estabilização na sociedade, mas que, de certa forma, proporcionaram cada vez mais um modelo democrático de acesso ao nível superior e melhor estreitamento com as demandas advindas das diferentes camadas da sociedade.

Nesse entendimento, Pimenta e Anastasiou (2002) nos dizem que a condição da universidade democrática:

[...] caracteriza-se como ação e prática social, pautando-se pela idéia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e por sua própria lógica, tanto no que se refere à descoberta e invenção quanto à disseminação e produção do conhecimento. Desde suas origens, a universidade buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade derivada da autonomia do saber ante a religião e o Estado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 168).

Dito isso, ao recuperar as condições históricas de emergência de criação das universidades no Brasil, há na SD 1 o acionamento de uma política de memória discursiva envolta no funcionamento do dispositivo colonial, em especial durante o período colonial brasileiro, durante o qual houve intensas lutas pela nascimento e consolidação das instituições de nível superior no território brasileiro, assim como durante o processo ditatorial cívico-militar, o qual interditou a livre produção, divulgação e circulação de saberes nas universidades e na sociedade de maneira geral.

A continuação, no PDI (2016-2020), encontramos as metas e os objetivos de desenvolvimento institucional da UFRR para os próximos dez anos. Elas estão subdivididas em objetivos de (i) Gestão; (ii) Orçamento; (iii) Infraestrutura; (iv) Cultura e Pessoas; (v) Internacionalização; (vi) Extensão e Assuntos Estudantis; (vii) Ensino; (viii) Divulgação do conhecimento e; (xix) Pesquisa e Inovação. Todas essas metas e objetivos estão alinhadas ao Plano Estratégico Institucional (PEI 2015-2025).

Para nossa análise, elencamos os itens: (vii) Ensino; (vi) Extensão e Assuntos Estudantis; (viii) Divulgação do conhecimento e (xix) Pesquisa e Inovação, por dialogarem de forma mais evidente com as categorias temáticas definidas anteriormente para análise do PDI, assim como por darem direcionamento ao tripé da universidade, ou seja, questões que perpassam o ensino, a pesquisa e a extensão. Vejamos a SD 2:



SD 2 – “Capítulo I, seção 1.3 – Metas e objetivos”<sup>83</sup>

Área de atuação	Metas e objetivos
(vii) Ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avançar no ensino de referência;</li> <li>• Fortalecer a cultura de currículos transdisciplinares;</li> <li>• Ampliar parcerias com instituições públicas e privadas;</li> <li>• Ampliar e fortalecer cursos superiores;</li> <li>• Elevar os conceitos da graduação e pós-graduação;</li> <li>• Fortalecer as unidades e programas de apoio ao ensino.</li> </ul>
(vi) Extensão e Assuntos Estudantis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir mais com a sociedade;</li> <li>• Difundir a cultura regional;</li> <li>• Responder aos anseios sociais;</li> </ul>
(viii) Divulgação do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Democratizar o acesso ao conhecimento;</li> <li>• Alcançar visibilidade nacional e internacional.</li> </ul>
(xix) Pesquisa e Inovação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgar pesquisas institucionais;</li> <li>• Promover pesquisa de excelência;</li> <li>• Pesquisar para o desenvolvimento regional;</li> <li>• Ampliar parcerias com instituições públicas e privadas;</li> <li>• Ampliar a cooperação científica;</li> <li>• Fomentar pesquisa transdisciplinar.</li> </ul>

**Fonte:** PDI (2016-2020), UFRR, p. 39.

A partir da análise dos enunciados contidos SD 2, podemos agrupar as metas e objetivos da UFRR em duas categorias de sentido, de modo que que dialogam com os anseios da missão institucional contempladas no PDI analisado, isto é, enunciado contido na SD1. A primeira categoria de sentido, por sua vez, remete às condições históricas de emergência básicas da universidade, pois trata-se do papel formativo da instituição para mão de obra de profissionais capacitados para atuarem em profissões específicas, em

<sup>83</sup> Na SD 2, optamos por trazer para análise apenas alguns objetivos maiores que fogem de aspectos administrativos de funcionamento dos cursos de graduação da UFRR, na tentativa de dar mais fluidez as análises desenvolvidas e também estabelecer diálogos com questões abordadas anteriormente.

diferentes áreas do conhecimento, bem como a inserção e a atuação de profissionais qualificados no mercado de trabalho roraimense.

Nessa acepção, fica perceptível que as metas e objetivos da área de atuação de ensino têm como foco a formação de sujeitos para o mundo do trabalho, por meio do fortalecimento dos cursos de nível superior da instituição, fortalecimento e consolidação de currículos formativos adequados ao contexto de trabalho local, ampliação das parcerias formativas entre instituições públicas e privadas, ou seja, espaços de estágio formativo, bem como a fortificação de ações e programas de permanência nos cursos.

Cabe mencionar, aqui, que os sentidos de formação para o mundo do trabalho contidas na SD 2 também estão atrelados à ideia de que a universidade deve preparar tais profissionais para se desempenharem e ocuparem a posição de cidadãos na sociedade.

Dessa forma, temos então um movimento regularidade da política de memória discursiva materializado nas metas e objetivos, de modo que há o resgate da missão institucional da UFRR - *Produzir, integrar e socializar conhecimentos para formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento cultural, social, econômica e ambiental* -, pois a noção de cidadão comprometido engloba igualmente uma série de outros enunciados e aspectos, desde o comprometimento com temáticas de cunho social e político, até questões envoltas na responsabilidade social do seu papel profissional diante da sociedade.

Sendo assim, é possível observar que, a missão institucional da UFRR, bem como as objetivos e metas de ensino, sinalizam para dois direcionamentos no que tange a formação de sujeitos. O primeiro está atravessado por uma visão formativa institucional voltada para sujeitos pensantes, cidadãos críticos, comprometidos com demandas para o desenvolvimento cultural, social, econômico e ambiental, que levam em consideração o contexto local de atuação. E o segundo, posteriormente, está direcionado a uma visão formativa para inserção no mercado de trabalho local e nacional. No entanto, cabe esclarecer que esses dois direcionamentos não se caracterizam como antagônicos, mas sim funcionam de modo complementar, sendo indissociáveis para a formação.

A segunda categoria presente na SD 2, posteriormente, nos remete às funções posteriores adquiridas pelas universidades brasileiras durante os anos, ou seja, questões que perpassam a concepção de investigação científica e a sua divulgação para a sociedade. As áreas de atuação Extensão e Assistência Estudantil; Divulgação do conhecimento e Pesquisa e Inovação abarcam uma grande rede de discursos que envolvem uma série de questões, tais como: propulsão da investigação científica da UFRR com o reconhecimento

nacional e internacional de pesquisas desenvolvidas, cooperação acadêmica e cultural além de fomento de pesquisas nas mais diversas áreas do saber de forma transdisciplinar.

Dessa forma, a segunda categoria mostra-nos a importância da universidade para formação cidadã, pois os enunciados contidos também na área de ensino nos levam para uma formação mais humanizada e crítica, tendo em vista que elevar os conceitos de graduação e pós-graduação é também proporcionar uma formação mais integral e robusta do sujeito, consciente do seu papel para o bom desenvolvimento e convívio em sociedade.

Além disso, é perceptível, por meio das metas e objetivos, a ânsia pela valorização, produção e difusão do conhecimento local roraimense perante o cenário nacional e, até mesmo, internacional, de modo que as problemáticas que perpassam o contexto amazônico e fronteiro também sejam levados em consideração nessa produção e divulgação científica. Assim, por meio dessa rede de enunciados, há a materialização de anseios institucionais no que toca a configuração da UFRR como um potente espaço de saber científico local, nacional e internacional.

De acordo com Janissek de Souza, Dos Santos e Souza Lobo *et al.* (2013), esses objetivos e metas corroboram a função adquirida pela universidade na contemporaneidade, de não somente formar cidadãos para o mercado de trabalho, mas também formar cidadãos críticos e reflexivos que são agentes de resolução de problemas sociais, pois:

Ela [ universidade] sempre foi considerada o lugar privilegiado onde a produção de conhecimento deve ocorrer, principalmente a partir de suas atividades de pesquisa. Ao se conceber que a universidade deve-se valorizar as múltiplas formas de conhecimento, uma questão que faz parte das discussões acerca do papel da universidade é se o conhecimento que nela é produzido deve se voltar para atender demandas sociais específicas, solucionando problemas práticos do dia-a-dia dos cidadãos ou se deve ser essencialmente crítico, puro sem vinculação direta com demandas específicas (JANISSEK DE SOUZA; DOS SANTOS; SOUZA LOBO *et al.*, p.229-230).

Nesse cenário, podemos dizer que, hoje, em pleno século XXI, a universidade tem se caracterizado por um duplo papel social de saber. De um lado, tem se caracterizado pela produção do conhecimento crítico sem envolvimento com questões de natureza aplicada para a sociedade e, de outro, passa a ser concebida a partir da estreita veiculação com as demandas sociais, portanto, incentivando investigações em diálogo conhecimento aplicado.

Na SD 2, é nítido o funcionamento desse duplo papel social da UFRR, contendo aspectos referentes à formação, à produção e à divulgação de pesquisas para questões do mercado de trabalho, questões de natureza não aplicada, bem como assim aspectos que compreendem a formação, a produção e a divulgação de investigações dialogadas com anseios da sociedade civil, ou seja, de natureza aplicada, de acordo com as demandas advindas do contexto regional fronteiriço.

Outra questão emergente a partir da análise da SD2 é a regularidade de enunciados ligados à difusão do conhecimento produzido no interior UFRR, independentemente da natureza social, aplicada ou não. Há, dessa forma, novamente, uma política de memória sendo acionada, pois historicamente desde sua criação as universidades se restringiam a poucas pessoas, assim como acesso à produção e à divulgação de saberes oriundos dos espaços universitários também não era destinada a qualquer indivíduo, memórias essas materializadas pelas heranças coloniais de ensino.

Assim sendo, é observável nas metas e objetivos da UFRR, um movimento que tende para o decolonial, no sentido de contra hegemônico, o qual compreende que a produção dos saberes desenvolvidos na universidade precisa chegar à população de uma forma geral. Há, assim, a instalação de crítica contida na SD2 de que a UFRR precisa aprimorar os mecanismos de socialização do que se pesquisa e produz na instituição perante à sociedade, ouvindo as demandas e respondendo aos anseios vivenciados pelo contexto local roraimense, formado por diferentes sujeitos, línguas e culturas.

Portanto, as metas e objetivos do PDI (2016-2020) da UFRR recuperam o enunciado contido na missão da universidade para o cenário do extremo norte do país, com a intensão de enfatizar discursivamente: (1) a formação de profissionais e de cidadãos comprometidos com a realidade social; (2) a importância da produção e difusão do conhecimento institucional; (3) a relevância de pesquisas que consideram o contexto amazônico e fronteiriço local; (4) a criação e difusão da cultural local, bem como a conscientização de problemáticas mundiais.

Na SD 3, a partir da análise, observa-se a constituição de uma linha de pensamento pedagógico que orienta tematicamente os princípios filosóficos e técnico-metodológicos de constituição das ações da UFRR, bem como apontamentos e anseios sobre a sua inserção regional em meio ao contexto geopolítico de tríplice fronteira. Vejamos a SD 3:

## SD 3 – “Capítulo II- Projeto Pedagógico Institucional – PPI”

Seção	Objetivos
Inserção regional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A UFRR firma-se como instituição de ensino superior referência no saber amazônico e fronteiriço.</li> </ul>
Princípios Filosóficos e Técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir as políticas pedagógicas institucionais;</li> <li>• Servir de orientação às políticas de ensino, pesquisa e extensão da UFRR;</li> <li>• Servir de parâmetro para a construção dos projetos político- pedagógicos dos cursos;</li> <li>• Promover a articulação e o diálogo entre os diversos campos do saber;</li> <li>• Estimular processos de construção de saberes, a partir do conhecimento universal, visando soluções para os desafios amazônicos.</li> </ul>

**Fonte:** PDI (2016-2020), UFRR, p. 16.

É evidente, dessa forma, na SD 3, o discurso de afirmação do papel da instituição com a produção e divulgação do conhecimento a partir do seu lugar de fala geopolítico, ou seja, a partir das condições históricas de emergência da instituição que está localizada ao extremo norte do país em uma região de tríplice fronteira trilingue, inserida, portanto, em um cenário peculiar amazônico e fronteiriço.

Ao refirmar então o seu lugar de fala historicamente constituído no espaço amazônico e fronteiriço, a UFRR recupera enunciados e discursos anteriores que vão além da missão institucional, uma vez que todo enunciado mobiliza, no campo de uma política de memória discursiva, um complexo movimento de relações de saber-poder com outros enunciados com os quais se articula (FOUCAULT, 2008 [1969]).

Há, nesse direcionamento, a mobilização da função da universidade para o desenvolvimento da região amazônica que, historicamente, sempre foi marcada pelo regime de silenciamento e apagamento no que tocam as políticas públicas, sendo considerada, muitas vezes, como espaço exótico de exploração de riquezas naturais e minerais, uma vez que “a colonização envolve conquista, e esta se objetivava na submissão das populações encontradas, na apropriação dos lugares, e na submissão dos poderes eventualmente defrontados” (MORAES, 2008, p 65).

Portanto, a SD 3 recupera sentidos inaugurados pelo processo de colonização no Brasil, especialmente sentidos inaugurados pelo colonialismo que estão enraizados na sociedade brasileira até os dias atuais. Além disso, cabe fazer menção aqui, ao processo de isolamento vivenciado pelas populações nortistas do Brasil, as quais enfrentam estratégias de perpetuação do colonialismo de forma mais abrupta com o passar do tempo, sendo marcadas pela dominação, pela exploração e pelo extermínio de comunidades indígenas inteiras e, conseqüentemente, da perda de patrimônios materiais e imateriais do mundo.

A mobilizar o adjetivo “fronteiriço” na seção de inserção regional da UFRR também nos remete ao funcionamento do dispositivo colonial que está enraizado nas origens do território e que, de certa forma, a todo tempo, tenta instaurar um regime de verdade para a segregação da constituição da identidade brasileira enquanto sujeitos latino-americanos que sofreram os mesmos processos dolorosos de colonização na América, haja vista que a temática de integração regional à América Latina atravessa fortes relações de saber-poder sob diferentes aspectos, tais como: discursos econômicos, discursos políticos, discursos de segurança nacional e discursos relacionados à constituição cultural brasileira.

Corroborando essa reflexão, Fanon (1965) argumenta que não é possível entender o processo de colonialismo somente a partir das estruturas militares e administrativas que engendram a dominação, sobretudo física de algumas populações e territórios, mas sim a partir dos discursos de inferiorização e de subalternização materializados nos sujeitos colonizados.

Nesse sentido, a SD 3 se apresenta como um importante marco de luta contra o sistema de modernidade implementado pelo dispositivo colonial (NEVES, 2009; 2015, 2020), tendo em vista que a UFRR, a partir da sua história e geopolítica local amazônica e fronteiriça, tenta desconstruir, em seus documentos institucionais, discursos ligados à hegemonia do relato do europeu sobre a história latino-americana e que atribuem a esse espaço de enunciação a ideia de lugar de periferização e marginalização do saber (QUIJANO, 2010; MIGNOLO, 2013). Em outras palavras:

[...] este padrão de controle, hierarquização e classificação da população mundial que afeta todas as dimensões da existência social, e que tem no conceito de raça seu eixo estruturante, Quijano (2005) denominou colonialidade do poder. Para o autor, a colonialidade não se esgota no colonialismo, forma de dominação político-econômica e jurídico-administrativa

das metrópoles européias sobre suas colônias, expressa, mais que isto, um conjunto de relações de poder mais profundo e duradouro que, mesmo com o fim do colonialismo, se mantém arraigado nos esquemas culturais e de pensamento dominantes, legitimando e naturalizando as posições assimétricas em que formas de trabalho, populações, subjetividades, conhecimentos e territórios, são localizadas no mundo contemporâneo (PORTO-GONÇALVES; QUENTAL, 2012. p. 31).

Ao recuperar enunciados anteriores por meio do campo da memória, assim como reafirmar seu lugar geopolítico amazônico e fronteiriço, a UFRR adota uma perspectiva contra hegemônica de produção de conhecimento, conforme materializado e sinalizado também nas metas e objetivos do PDI (2016-2020).

Posto isso, compreendemos que a UFRR se posiciona como uma instituição de nível superior preocupada com o desenvolvimento e as problemáticas regionais, além sinalizar apreço pela integração social latino-americana, uma vez que apresenta nos seus princípios filosóficos o diálogo com distintos campos de saber a nível global e local para resolução de problemáticas oriundas do contexto amazônico no que tange o tripé ensino, pesquisa e extensão.

A continuação, trazemos para análise a SD 4 do PDI (2016-2020), com os direcionamentos relacionados à política de ensino, pesquisa e extensão<sup>84</sup> que guiam a efetivação do tripé universitário da UFRR durante o quadriênio analisado. Vejamos a SD 4:

#### SD 4 – Capítulo II- Política de Ensino, Pesquisa e Extensão

Seção	Objetivos
Políticas de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar conceitos inovadores de ensino que ultrapassem o espaço físico da sala de aula, estabelecendo a relação educação-sociedade, onde o ponto de partida e de chegada são a ciência, o educando e as condições sociais – um verdadeiro espaço de expressão e construção;</li> <li>• Promover o ensino por meio da concepção interdisciplinar, de forma a integrar as diferentes áreas do conhecimento</li> <li>• Articular programas e projetos institucionais visando diagnosticar e atender as necessidades regionais e locais, bem</li> </ul>

<sup>84</sup> Na SD 4, também optamos por trazer para análise aspectos mais relevantes fora do funcionamento propriamente administrativo, na busca de dar mais fluidez para as análises.

	<p>como, de relevância nacional e internacional que afetem a sociedade roraimense;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular no aluno uma atitude crítica e investigativa que contribua para a compreensão da realidade na qual está inserido.</li> </ul>
Políticas de Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar pesquisas, visando o desenvolvimento científico, cultural, econômico, social e ambiental de Roraima, em conformidade com princípios éticos, na busca de excelência acadêmica e articulação com o ensino e a extensão.</li> </ul>
Políticas de Extensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolher os problemas e apelos da sociedade, quer através dos grupos sociais com os quais interage, quer através das questões que surgem de suas atividades;</li> <li>• Produzir conhecimento, contribuindo para viabilizar a relação transformadora entre a UFRR e a comunidade;</li> <li>• Promover o conhecimento, através da cultura; a democratização do acesso ao saber e a intervenção solidária junto à comunidade, para a transformação social;</li> <li>• Socializar o resultado da aplicação do conhecimento gerado tanto na pesquisa, como na própria extensão, realimentada pela relação dialética conhecimento realidade-conhecimento, especialmente nas atividades voltadas para a eliminação da pobreza, da intolerância, da violência, do analfabetismo, da fome, da deterioração do meio ambiente e de enfermidades.</li> </ul>

**Fonte:** PDI (2016-2020), UFRR, p. 17-18.

A partir da análise da SD 4, fica claro um movimento dialógico entre as políticas de ensino, pesquisa e extensão, haja vista a regularidade de enunciados temáticos contidos na SD, como por exemplo: o ensino interdisciplinar que valoriza diferentes saberes, o atendimento a demandas sociais da região amazônica e fronteira, a socialização de resultados por meio de projetos de extensão, entres outros.



Assim, é possível perceber o estabelecimento de um diálogo entre as políticas materializadas na SD 4, com objetivo de enfatizar e aclarar a necessidade do contexto formativo da UFRR levar em conta em suas ações as demandas oriundas da sociedade para resolução de problemáticas que afligem o seio social, tais como: o processo migratório de sujeitos venezuelanos que atinge o estado desde 2009.

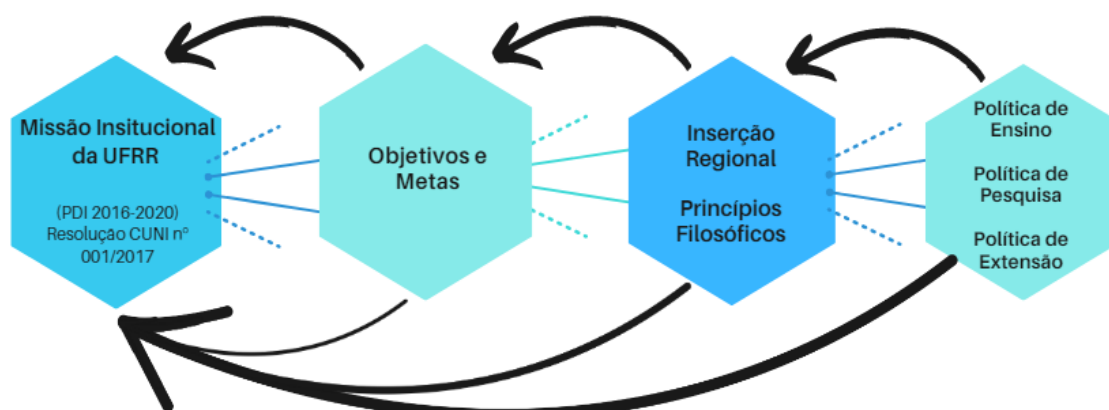
No campo da memória (FOUCAULT, 2008 [1969], esse movimento de estreitamento dialógico se constitui por meio das condições de possibilidade de emergência das universidades brasileiras, bem como durante o largo processo de lutas e reivindicações das instituições ao longo do tempo, embora, como dissemos anteriormente, as universidades brasileiras ainda são recentes se compararmos a outros contextos de formação superior.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o processo de “amadurecimento” das instituições tem como ponto central a missão e função que as universidades desempenham, sendo, em sentido mais amplo, caracterizadas como centros de saber-poder com potencial de transformação da sociedade (OSPINA, 1990).

Conforme argumenta Ospina (1990), as universidades têm se caracterizado na contemporaneidade a partir de inúmeras funções, tais como: formar, ensinar, investigar, pesquisar, servir e exercer a atividade de extensão, visto que a partir dessa premissa “podemos entender que o ensino universitário engloba não só a transmissão do conhecimento em sala de aula, mas a pesquisa, que pode ser pura ou aplicada, e a objetivação da pesquisa aplicada, através da extensão” (OSPINA, 1990, p. 25).

Dessa forma, ao analisarmos a SD 4, é observável a instauração de uma política de memória discursiva que vai além dos objetivos contidos nas orientações de ensino, pesquisa e extensão, haja vista a recuperação de enunciados e discursos materializados anteriormente no PDI (2016-2020) que se recuperam, na medida em que buscam cristalizar sentidos em torno da missão institucional da UFRR, bem como do seu posicionamento de fazer ciência a partir do contexto geopolítico amazônico e fronteiriço.

Vejamos a ilustração do movimento de regularidade do funcionamento da política de memória que perpassa inúmeros enunciados e discursos contidos no PDI (2016-2020) da UFRR:

**Figura XIII** – Política de memória discursiva do PDI (2016-2020) da UFRR

**Fonte:** Elaboração de nossa autoria.

A partir da análise da figura XIII, torna-se evidente a repetibilidade e regularidade de enunciados entre as seções analisadas, de modo que todas estão inter-relacionadas entre si, sendo um complexo movimento de recuperação e ruptura de sentidos, ou seja, de continuidade e descontinuidade, haja vista que o discurso se constitui em meio a diferentes relações de saber-poder e em meio a uma rede emaranhada de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva.

A operacionalização da análise desses enunciados, da análise desses discursos, também atravessa a análise do campo da memória, visto que “o campo da memória está ligado às formas de hierarquia e de subordinação que regem os enunciados de um texto” (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 66). Nas palavras do teórico, o enunciado sempre está atravessado por uma dupla relação, se por um lado:

[...] está ligado a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, por outro lado, abre para si a existência remanescente no campo de uma memória (FOUCAULT, 2008 [1969], p. 32).

Sendo assim, a partir da análise das SD 1, 2, 3 e 4, é observável então o estabelecimento de um diálogo com enunciados ditos anteriormente, por meio de instauração de uma política de memória discursiva que repete e também que silencia/apaga enunciados e temáticas contidas no PDI (2016-2020). Entretanto, tais enunciados, de certa forma, sempre emergem novamente a partir de novas (re)configurações, com vistas a cristalização de sentidos elencados na missão institucional da UFRR.

Nesse entendimento, a partir da figura XIII e das postulações de Foucault (2008 [1969]), constatamos que há o funcionamento do campo da memória no documento institucional, pois na visão foucaultiana não existe enunciados que não suponha já existência e o desempenho de outros anteriormente ditos. Além disso, cabe mencionar também a recuperação de enunciados anteriores à própria elaboração do PDI (2016-2020) da UFRR, tais como os acontecimentos discursivos de emergência das universidades brasileiras, os quais são marcados por intensas e complexas relações de saber-poder.

Portanto, o movimento de instauração da política de memória discursiva constatado nas SDs 1, 2, 3 e 4 do documento institucional da UFRR é constituído por uma memória que atravessa enunciados e suas relações com outros enunciados, tanto interiores ou exteriores ao PDI, além de uma memória que perpassa a lógica da descontinuidade, retomando e rearranjando os enunciados no interior do documento, mantendo relação com determinados acontecimentos discursivos situados em outros momentos históricos e sociais do cenário nacional.

Na próxima seção, continuamos a análise teórico-analítica do arquivo de uma política institucional da UFRR, de modo discutir e problematizar os discursos contidos nos Projetos Políticos dos cursos de Letras da instituição em torno da realidade sociolinguística complexa do estado roraimense, com suas diferentes línguas, culturas e sujeitos e suas relações com a sala de aula da Educação Básica.

### **5.2.2 – Os Projetos Políticos dos Cursos de Letras**

Historicamente, os currículos têm se constituído na sociedade como poderosos mecanismos de poder que instauram determinados procedimentos de controle e de disciplina (FOUCAULT, 1979), estabelecendo ordens geométricas, reticulares e disciplinares do funcionamento social, linguístico e cultural da população, haja vista que são responsáveis pela seleção e distribuição dos saberes ao longo do processo formativo dos sujeitos, abarcando, inclusive determinadas vontades de verdade em torno do conhecimento (VEIGA-NETO, 2002). Segundo Foucault (2006, p. 09):

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2006, p. 09).

Dito isso, conceituamos o currículo aqui para além do entendimento de uma teoria que engloba a discussão sobre as epistemologias dos currículos, ou um texto ou um discurso de caráter restritamente pedagógico, mas sim como importante documento discursivo norteador de práticas e de relações de saber-poder que funciona como uma arena discursiva “controlando”, “selecionando” e “organizando” hierarquicamente quais os saberes que podem ou não serem ensinados e, conseqüentemente, desenganando tantos outros que serão apagados/silenciados do processo formativo dos sujeitos.

Em consonância com esse entendimento, Rezende, Silva e Lelis (2014) nos evidenciam que a seleção e a organização dos saberes no currículo, bem como as formas de ensinar e aprender, além dos modos de relacionamento no espaço formativo, entre outras circunstâncias, implicam em:

[...] escolhas baseadas no que deve e no que não se deve aprender em determinado curso, série ou escola, expressando um movimento de forças e interesses que gravitam, em dado momento, ao redor do sistema social e educativo. Esse movimento é gerado por intermédio das disputas que se estabelecem entre grupos/instituições sociais na luta pelo poder de dirimir as dúvidas sobre o que é o que na sociedade. O ato de selecionar, de privilegiar o que deve e o que não deve ser ensinado denota o poder de quem opera essa seleção (REZENDE; SILVA; LELIS, 2014, p. 997).

Nessa acepção, o currículo é uma instância discursiva que faz parte de uma representação sistematizada de regras sobre o que é permitido e o que é proibido, sobre o que é considerado conhecimento e o que não é considerado conhecimento na sociedade, sendo constituído como uma prática discursiva, educativa e formativa, permeada por diferentes relações filosóficas, políticas, econômicas, culturais e, até mesmo linguísticas, que direcionam a formação do sujeito, haja vista que:

[...] essa seleção é arbitrária, porque é produzida, particularizada e imposta por uma classe, grupo ou instituição. No entanto, é apresentada como natural e universal, legitimando a hierarquia da dominação que define o mundo social: o que é válido e o que não é; o que é legítimo e o que não é; a quem cabe cada papel e cada função social. A arbitrariedade de uma seleção reside no fato de não ser reconhecida como tal, apresentar-se aos outros como natural, legítima, ignorada, portanto, como arbitrária (BOURDIEU, 1989). Contudo, essa hierarquização não se dá de maneira única, verticalizada ou linear, já que, no interior da sociedade, existem grupos em disputa (REZENDE; SILVA; LELIS, 2014, p. 997).

Dessa forma, podemos dizer que a materialização ou apagamento/silenciamento de determinados saberes na constituição de um currículo está atravessado por uma determinada vontade de verdade, que busca estabelecer “homogeneidades”, sejam elas linguísticas, culturais e identitárias, por meio da imposição de um discurso unívoco, tendo como base complexas relações de saber-poder atravessadas pelo dispositivo colonial. De acordo com Apple (1995, p.59):

[...] o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1995, p. 59).

Assim, conceituamos o currículo, nesta tese, em uma acepção pós-estruturalista, visto que o conceituamos como uma prática discursiva que está envolta em distintas tensões de poder e que atribui sentidos de verdade a partir de um dado momento histórico e social vivenciado pela sociedade, o qual representa determinados instrumentos, instituições e grupos do seio social.

Nesse entendimento, concordamos com Moita Loipes e Fabrício (2019), quando pontuam que é urgente e latente a problematização dos currículos da área de Letras/Linguística, pois eles são frequentemente atravessados por um discurso de formação linear, objetivo, claro e puro, que reverbera concepções e compreensões tradicionais acerca do funcionamento das diferentes linguagens na sociedade.

Para os autores, torna-se necessário e imprescindível repensar do papel formativo dos currículos da área, de modo a refletir sobre os discursos e as ideologias linguísticas do dispositivo colonial (NEVES, 2009; 2015, 2020) que estão materializadas nessas matrizes curriculares de formação de professores, para assim, podermos pensar em outras epistemologias contrárias à colonialidade do saber e poder (QUIJANO, 2010). Corroborando esses questionamentos, Zambrano, Silva e Lima (2021, p. 346) argumentam que é fundamental:

[...] a responsabilidade de elaborar currículos que valorizem os saberes de grupos não hegemônicos, tais como: minorias sociais, étnicas e linguísticas. Da mesma forma, a autora faz uma crítica à nossa dependência de pesquisas da Europa e dos Estados Unidos e ao nosso desconhecimento dos saberes e da produção de conhecimentos da América Latina. Nessa

perspectiva, surgem os estudos decoloniais, por meio de cientistas das áreas sociais (em sua maioria latino-americanos ou que moram e trabalham na América Latina) que realizam pesquisas a partir de lugares periféricos, levando em consideração as reflexões e problematizações dos grupos marginalizados, com a finalidade de valorizar as diversidades e os saberes desses sujeitos socio- -históricos.

Em vista disso, é importante (re)pensarmos a organização e disposição curricular dos cursos de Letras, principalmente do contexto fronteiriço e amazônico do extremo norte do Brasil onde está localizado o estado de Roraima, uma vez que torna-se fundamental e indispensável rompermos as matrizes coloniais do poder (QUIJANO, 2005a) que estão enraizadas na formação de professores de línguas que hierarquizam determinadas línguas-culturas como superiores a tantas outras existentes no território nacional brasileiro.

Ainda que haja avanços significativos ao longo das últimas décadas, Kleiman (2013) destaca que, infelizmente, as mudanças curriculares a nível superior nos cursos de formação de professores pelo viés decolonial sofrem grande resistência, especialmente no que tange à falta de flexibilização dos cursos de graduação, pois seguem a tradicional hierarquia disciplinar, linguística e cultural. Há, assim, o estabelecimento de algumas vontades de verdade na construção curricular, conforme pontua Veiga-Neto (2002), pois:

[...] o currículo se tornou um dispositivo de poder e, conseqüentemente, de exclusão do diferente por meio da distribuição dos saberes, com hierarquias, valores e classificações próprias, mas o currículo deve ser muito mais do que a organização dos saberes (ZAMBRANO; SILVA; LIMA, 2021, p. 347).

Apesar dessa panorama complexo e difícil de (re)formulação epistemológica de pensamento, Zambrano, Silva e Lima (2021), juntamente com Veiga-Neto (2002), são otimistas ao dizerem que o poder e a dominação colonial estão se enfraquecendo nos últimos tempos com a divulgação, a discussão e a problematização dos postulados dos Estudos Decoloniais na sociedade latino-americana, em diferentes áreas do saber, apesar das exclusões, dos silenciamentos e das ausências ainda estarem bem pulsantes nos contextos formativos.

Nesse pensamento, Vita (2018) defende que, para o melhoramento da educação brasileira, é necessária uma análise e uma revisão curricular, de modo que a formação de professores, em distintas regiões do país, comece a se adequar às necessidades

contemporâneas e ao perfil profissional de acordo com a realidade global e local que a sociedade necessita e que a instituição formativa esteja localizada.

Caso isso não seja levado em consideração para a formação de professores, Zambrano, Silva e Lima (2021, p.348) argumentam que “o processo de ensino-aprendizagem pode acabar se tornando fechado e rígido e, conseqüentemente, distante das práticas sociais e pedagógicas materializadas na sala de aula”. Outrossim, cabe destacar, ainda, a partir das reflexões de Vita (2018), que:

[...]a formação inicial não pode se distanciar da realidade da educação básica, visto que a matriz curricular dos cursos de formação de professores de línguas precisa conectar-se, de forma direta, à prática profissional, pensando as particularidades dos contextos locais para o processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, quando o currículo é elaborado a partir de uma perspectiva fechada e sem flexibilidade, com atenção somente para a estrutura, passa a ser um dispositivo sem ação reflexiva para a formação docente, contribuindo com o distanciamento entre a universidade e a escola (VITA, 2018, p. 208).

Diante disso, acreditamos e defendemos que a formação de professores de línguas no cenário roraimense deve e pode estar alinhada à realidade sócio-histórica e linguístico-cultural da comunidade e da região em que a universidade está inserida. No nosso caso, em uma região de tríplice fronteira, localizada geopoliticamente no extremo norte do país com intensos e complexos fluxos de deslocamento de sujeitos.

Sendo assim, torna-se importante analisarmos os Projetos Políticos dos Cursos de Letras da Universidade Federal de Roraima (PPCs/UFRR)<sup>85</sup>, de modo a compreender e problematizar os discursos contidos e subjacentes nesses documentos para a formação de professores de línguas em relação ao contexto cultural e linguisticamente diverso da região fronteira e amazônica de Roraima, especialmente no que tange à presença de diferentes sujeitos, línguas e culturas.

Para tanto, nosso movimento de análise desenha-se a partir de três questionamentos, a saber: (i) De que modo a diversidade linguística-cultural aparece nos PPCs? (ii) Quando e onde aparecem debates acerca dos contextos fronteiro e de migração? e; (iii) Há alguma disciplina de Português como Língua de Acolhimento nos currículos formativos? Por fim, nossa análise concentra-se nos PPCs dos cursos de Letras

---

<sup>85</sup> O curso de Letras da UFRR foi fundado no primeiro ano de funcionamento da universidade, sendo criado pela Resolução nº 055/91 – CUNI, de 26 de novembro de 1991. Desde então vem oferecendo à comunidade geral quatro habilitações, conforme quadro X.

existentes na instituição nos anos de 2017 e 2018, distribuídos, respectivamente, da seguinte maneira:

**Quadro X-** Cursos de Licenciatura em Letras na Universidade Federal de Roraima (UFRR)

<b>Curso</b>	<b>Ano do PPC</b>
Letras, com habilitação em Português/Espanhol	2017
Letras, com habilitação em Português/Inglês	2018
Letras, com habilitação em Português/Francês	2018
Letras, com habilitação em Português/Literaturas	2017

**Fonte:** nossa autoria

Cabe justificar mais uma vez que o recorte de análise se estabelece entre os períodos de 2016 a 2020, pois é considerado o maior período temporal de trânsito de cidadãos venezuelanos cruzando a fronteira Brasil/Venezuela em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Assim, a escolha dos PPCs de 2017 e 2018 se encaixa nesse período temporal, uma vez que desde meados de 2009 já há indícios de um processo de migração de crise para o estado de roraimense, o que demanda atenção para a necessidade novas possibilidades de (re)formulações curriculares no que diz respeito à complexa diversidade sociolinguística já existente no estado.

Os PPCs dos cursos de Letras da UFRR são estruturados basicamente contendo dezoito itens, a saber: (i) apresentação/ introdução; (ii) justificativa da atualização do projeto pedagógico do curso; (iii) objetivos gerais e específicos dos cursos de letras; (iv) perfil de egresso; (v) competências, habilidades e áreas de atuação profissional; (vi) organização do curso; (vii) matriz curricular, (viii) atividades complementares do curso; (ix) estágio curricular supervisionado; (x) metodologia de ensino e aprendizagem; (xi) sistema de avaliação do projeto pedagógico do curso; (xii) sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem do discente; (xiii) requisitos legais e normativos do MEC para os cursos de graduação (xiv) gestão acadêmico-administrativa; (xv) recursos humanos; (xvi) apoio aos discentes; (xvii) infraestrutura material e tecnológica e; (xviii) referências.



Para dar conta de responder aos nossos questionamentos elencados inicialmente, selecionamos para análise discursiva os seguintes itens contidos nos documentos formativos: (i) Introdução/ Apresentação; (ii) Justificativa da atualização do projeto pedagógico do curso; e; (iii) Matriz curricular, pois acreditamos que a partir desses itens será possível compreender e problematizar a formação de professores de línguas em meio a um contexto marcado pela singularidade linguística-cultural de uma região fronteiriça e amazônica.

Antes de adentrarmos propriamente no movimento analítico, cabe esclarecer que os cursos de Letras da UFRR configuram-se como quatro cursos “autônomos”, com suas quatro habilitações. Apesar dos PPCs possuírem datas diferentes, apresentam a mesma forma de organização e de estruturação, inclusive na parte relacionada à disponibilização do ementário dos cursos, uma vez que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) é composto pelos mesmos docentes em todas as habilitações/cursos, com raras exceções de modificação, como é o caso das disciplinas relacionadas à língua e literaturas específicas.

#### **SD 5-** Apresentação/introdução dos PPCs dos cursos de Letras da UFRR

Desenhava-se, então, o complexo contexto linguístico/cultural roraimense, formado de indígenas de diversas etnias e diferentes línguas, de brasileiros de todas as partes do país e de caribenhos de língua inglesa, francesa e espanhola. Coube à Universidade Federal de Roraima atentar para esta singular condição, ponto de partida para pensar as questões educacionais do estado de Roraima. Curso de Letras foi fundamental para estudar e problematizar as práticas linguísticas e culturais da região e formar professores para atuar na educação básica roraimense.

**Fonte:** PPC Letras Português-Inglês, 2018, p. 3.

Logo no início das apresentações/introduções dos PPCs, há o acionamento da memória e dos acontecimentos discursivos de criação das universidades brasileiras no século XXI, que se deu, diga-se de passagem, de forma tardia, se compararmos com outros países latino-americanos, conforme mencionamos anteriormente. Tal acionamento traz à tona a linha de força do funcionamento do dispositivo colonial em torno da formação de nível superior no Brasil, pois mesmo antes do processo de independência do território, a Coroa Portuguesa já implementava mecanismos de controle e de disciplina para a não popularização da formação de nível superior no “Novo Mundo, ou seja, a não popularização e difusão do conhecimento para as camadas mais baixas da população.

Na esteira dessa reflexão, é interessante evidenciar aqui que, em todos os PPCs analisados, há a repetibilidade e regularidade de enunciados que retomam às condições históricas de emergência da passagem do Ex-Território Federal para o atual Estado de Roraima, com ênfase na autorização e criação da UFRR como um importante acontecimento discursivo da história educacional da região norte brasileira, tendo em vista a carência na formação da população que residia naquele momento no Ex-Território Federal.

[...] a Universidade Federal de Roraima (UFRR) era oportuna e demasiado necessária, pois a sociedade local necessitava recorrer a outros centros do país para cursar o ensino superior. Na educação básica, o número de professores era reduzido e a capacitação destes provinha de cursos *Técnicos em Magistério e/ou Licenciaturas Curtas* oferecidos por centros educacionais de outras partes do Brasil. Ademais, não raro, os docentes lecionavam em áreas diferentes da sua formação (PPC Letras Português-Francês, 2018, p. 3).

Assim, os PPCs estabelecem uma política de memória discursiva não só com a criação das universidades públicas brasileiras no século XXI, mas também (re)vivem as condições históricas do nascimento da primeira universidade pública roraimense, destacando sua importância para o contexto de formação de professores de língua materna e estrangeiras/adicionais para a educação básica, tendo em vista a realidade fronteiriça e amazônica desse espaço heterotópico em meio a duas fronteiras internacionais.

Por meio da SD 5, fica evidente que a construção dos cursos de Letras, em suas distintas habilitações, como exposto nos diferentes PPCs analisados, leva em consideração a realidade linguística e culturalmente complexa de constituição estado, composto por diferentes etnias de povos indígenas, de brasileiros de diferentes regiões, bem como de migrantes de distintas nacionalidades, especial de países fronteiriços da região norte, tais como: guianenses, franceses e venezuelanos, além de cidadãos haitianos e africanos, entre outros.

Nas apresentações/ introduções dos PPCs é nítida a preocupação com a formação de professores de línguas diante dos desafios que a realidade local superdiversa (VERTOVEC, 2020) exige frente à sala de aula da educação básica roraimense, com variadas línguas, culturas e sujeitos. Sobre o contexto sociolinguístico complexo e o aumento de migração transnacional de cidadãos venezuelanos, Zambrano (2020, p. 07) nos sinaliza que:

[...] las escuelas municipales de Boa Vista atienden a 14% de alumnos extranjeros (SEMUC, 2020), en su mayoría, venezolanos, de acuerdo con los datos de febrero del 2020. Y los colegios estatales tenían, en mayo del 2019, 4.123 alumnos venezolanos y 72.471 estudiantes brasileños (SEED, 2020), lo que corresponde a más de 5% de hispanohablantes presentes en la red estatal de enseñanza. De acuerdo con la nota de la Secretaría de Educación de Roraima, se estima que el número de venezolanos en la red del estado en el año 2020 ultrapase los 6 mil estudiantes, mientras que en el 2015 eran poco más de 100 alumnos de nacionalidad venezolana.

Perante então esse cenário multi/plurilíngue, concordamos com Zambrano, Silva e Lima (2021), quando os autores expõem que é latente e urgente (re) pensar a formação de professores de línguas no estado roraimense, principalmente com a crescente entrada de cidadãos venezuelanos nas escolas públicas que vem ocorrendo desde meados de 2009, com o início da crise político, econômica, financeira e humanitária que se instalou na Venezuela, demandando, assim, uma nova postura de atuação docente frente aos novos desafios linguísticos-culturais-educacionais.

Dentre os quatro PPCs de Letras analisados, o único em que há um movimento de novos enunciados é o PPC do curso de Letras Português-Francês (2018), o qual cria subitens na introdução/apresentação do curso retomando enunciados ditos anteriormente no PDI 2016-2020 da UFRR, em especial no que tange ao campo da memória da missão institucional, das políticas de ensino, pesquisa, extensão, política de acesso e permanência, política de gestão, política de acessibilidade. Assim, percebe-se, um forte movimento de repetibilidade de enunciados contidos no plano de desenvolvimento institucional da UFRR, de modo a materializar determinados sentidos sobre os princípios de funcionamento da universidade dentro do curso de Letras Português-Francês.

Sendo assim, faz-necessário entender de forma mais precisa, aprofunda e detalhada, quais são as mudanças que vem ocorrendo nos PPCs dos cursos de Letras para atender a essa diversidade linguística-cultural complexa do estado de Roraima, principalmente que atravessa as salas de aula da educação básica, levando em consideração que o primeiro PPC tido como base para todas as habilitações é datado de 2009, sendo os PPCs de 2017 e 2018 os primeiros a serem atualizados desde a fundação do curso em 1991.

Nessa acepção, as atualizações dos projetos de formação de professores de línguas “desenham-se no intento de atender à demanda do contexto roraimense atual, que traz consigo experiências do passado, as quais são de grande serventia para planejar o futuro [...] (PPC Letras Português- Inglês, 2018, p, 4). Vejamos na SD 6, o que dizem as justificativas para tal atualização dos PPCs, diante do aumento do cenário de migração de crise:

**SD 6 – Justificativas de atualização dos PPCs dos cursos de Letras 2017 e 2018 UFRR**

<p><b>PPC Letras Português-Espanhol -2017</b></p> <p>A atualização do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Português/Espanhol atende à Resolução nº 009/2012-CEPE, que dispõe sobre as normas para elaboração e reformulação dos projetos políticos dos cursos de graduação da UFRR. Além disso, o Projeto Político Pedagógico vigente data de 2009, já alheio à legislação, tanto da UFRR quando do MEC, e às mudanças ocorridas nos últimos anos.</p>
<p><b>PCC Letras Português-Inglês – 2018</b></p> <p>A atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Português e Inglês atende à Resolução nº 013/2017-CEPE, que dispõe sobre as normas para elaboração e reformulação dos projetos políticos dos cursos de graduação da UFRR. Além disso, o Projeto Pedagógico vigente data de 2009, já alheio à legislação, tanto da UFRR quando do MEC, e às mudanças ocorridas nos últimos anos.</p>
<p><b>PPC Letras Português-Francês – 2018</b></p> <p>A atualização do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras - Português e Francês atende a Resolução no 009/2012-CEPE, que dispõe sobre as normas para elaboração e reformulação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação da UFRR. Além disso, o Projeto Político Pedagógico vigente data de 2009, já alheio a legislação, tanto da UFRR quando do MEC, e as mudanças ocorridas nos últimos anos.</p>
<p><b>PPC Letras Português-Literaturas – 2017</b></p> <p>A atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Português e Inglês atende à Resolução nº 013/2017-CEPE, que dispõe sobre as normas para elaboração e reformulação dos projetos políticos dos cursos de graduação da UFRR. Além disso, o Projeto Pedagógico vigente data de 2009, já alheio à legislação, tanto da UFRR quando do MEC, e às mudanças ocorridas nos últimos anos.</p>

**Fonte:** Nossa autoria, baseado nos PPCs de Letras de 2017 e 2018.

Conforme é possível observar na SD 6, basicamente as justificativas para atualização dos PPCs dos cursos de Letras seguem o mesmo padrão discursivo de enunciados, os quais retomam discursos relacionados à esfera jurídico-acadêmica de funcionamento legal, pois as atualizações são realizadas em detrimento de determinações legais maiores, tais como resoluções de conselhos superiores e de instâncias maiores, como o próprio Ministério da Educação (MEC).

Nesse sentido, compreendemos que, ao mobilizar de enunciados de caráter legal de funcionamento administrativo-educativo, a justificativa para as alterações dos PPCs, materializa-se como um procedimento de fortalecimento e de cumprimento do discurso da esfera jurídica e burocrática, trazendo um *status* de vontade de verdade aos dizeres contidos no documento institucional. Em outras palavras, fica perceptível que a motivação para tais reformulações nos PPCs deu-se exclusivamente por questões jurídico-administrativas, e não por questões envoltas, de fato, na realidade, nas demandas sociais e na necessidade do contexto local, com o aumento da migração de cidadãos venezuelanos.

Ao longo da justificativas é observável o acionamento da memória das condições históricas de emergência UFRR, uma vez que o curso de Letras tem acompanhado o desenvolvimento da universidade, seu crescimento, seu amadurecimento e seu desenvolvimento ao longo dos anos, bem como as transformações vivenciadas pela sociedade roraimense com o passar das décadas.

Em todos os PPCs analisados, é destacada a contribuição dos cursos de Letras para os estudos e pesquisas envolvendo diferentes línguas e culturas que circulam no estado roraimense, bem como a preocupação formativa quanto às necessidades e desafios enfrentados pelos professores de línguas hoje nas escolas públicas de educação básica, tendo como eixo principal o atendimento das demandas sociais roraimense, o que reafirma o papel da universidade e do própria área de Letras na produção e formação de recursos humanos. A respeito dessa preocupação social, o PPC de Letras Português-Espanhol (2017) menciona que:

[...] o Curso de Letras tem testemunhado o amadurecimento e as transformações da sociedade roraimense. A fronteira Brasil-Venezuela tornou-se expressiva e a língua espanhola alargou-se no lado brasileiro, chegando aos currículos e às salas de aula das escolas roraimenses. Nos últimos 4 anos, a situação política venezuelana tem despejado milhões de refugiados hispanos em Roraima, alterando às pressas, e

profundamente, as feições desta sociedade. Destarte, a língua estrangeira espanhol tem se tornando familiar aos brasileiros do extremo norte (PPC Letras Português-Espanhol, 2017, p. 5).

Fica perceptível então preocupação com a formação de futuros professores de língua portuguesa e língua espanhola frente ao novo contexto e as novas demandas sociais e linguísticas vistas nas ruas do estado roraimense que, por sinal, já possui uma complexidade linguística-cultural diferenciada, marcada por diferentes sujeitos, línguas, culturas.

Cabe destacar, também, que, dentre os PPCs analisados, o único que menciona com clareza e de forma textual sobre a migração de crise é o PPC do curso de Letras Português- Espanhol, haja vista a importância dessa língua no contexto formativo fronteiriço. Entretanto, em todos os projetos pedagógicos, há enunciados que direcionam para a reformulação/atualização, tendo como ponto de partida a coerência formativa da academia e da sociedade, como forma de diálogo profícuo para as novas metodologias e tecnologias de ensino exigidas no cenário educacional de hoje, sem especificar ou evidenciar que coerência e diálogo são esses.

Passemos agora então para análise do ementário dos cursos de Letras da UFRR, com a finalidade de problematizar como se dá diálogo com as demandas linguísticas-culturais e sociais do estado roraimense nas disciplinas propostas, em especial nas disciplinas que mobilizam questões sobre o processo de migração de crise de sujeitos venezuelanos.

Em uma pesquisa recente, Zambrano, Silva e Lima (2021) analisaram os mesmos PPCs dos cursos de Letras da UFRR, assim como o PPC do curso da Universidade Estadual de Roraima (UERR), com o objetivo de problematizar a necessidade de uma (re)formulação curricular dos cursos de licenciaturas em Letras oferecidos no estado roraimense, diante das questões constitutivas de superdiversidade linguística/cultural do estado e do crescente fluxo de deslocamento de sujeitos latente nos últimos anos. Vejamos o que os autores pontuam em suas análises.

De acordo com Zambrano, Silva e Lima (2021), os cursos de Letras da UFRR basicamente são compostos pelas mesmas disciplinas, com exceção das disciplinas que versam sobre aspectos de ensino e aprendizagem de línguas de suas habilitações, assim como questões específicas das literaturas de línguas estrangeiras/adicionais.

De maneira geral, a matriz de organização curricular dos cursos apresenta disciplinas imbricadas em questões teórico-práticas, buscando oferecer aos licenciandos uma visão de ensino pautada na relação entre teoria e prática, algo indissociável para formação dos professores de línguas hoje. Todavia, também existem disciplinas na matriz de maneira isolada, isto é, puramente teóricas sobre ângulos estritamente linguísticos e formais (ZAMBRANO; SILVA; LIMA, 2021).

Abaixo, no quadro XXI, destacamos para melhor visualização as disciplinas em potencial escolhidas para nossa análise, de acordo com os questionamentos/perguntas elencados, ou seja, (i) De que modo a diversidade linguística-cultural aparece nos PPCs? (ii) Quando e onde aparecem debates acerca dos contextos fronteiriço e de migração? e; (iii) Há alguma disciplina de Português como Língua de Acolhimento nos currículos formativos?

**Quadro XI-** Disciplinas que tocam em aspectos de diversidade linguístico/cultural em Roraima (PPCs dos cursos de Letras UFRR 2017-2018)

Nome da disciplina	PPCs
Identidade e Prática Docente	Todos os PPCs
Linguística Aplicada	Todos os PPCs
Línguas em contextos interculturais	Todos os PPCs
Literatura e Culturas Indígenas	Todos os PPCs
Tópicos Especiais em Português como Língua Estrangeira	Todos os PPCs

**Fonte:** nossa autoria, a partir dos PPCs dos cursos de Letras UFRR 2017-2018.

Em uma primeira análise, a partir da leitura quadro XI, constata-se que as disciplinas escolhidas para análise estão presentes em todos os projetos pedagógicos dos cursos de Letras, das diferentes habilitações da UFRR.

Aparentemente, algumas disciplinas, pela designação nominal, dão indícios de incorporação de aspectos relacionados à diversidade linguístico-cultural roraimense, materializando, assim, alguns sinais do pensamento decolonial e intercultural de combate a matriz do poder colonial (QUIJANO, 2005a), pois as nomenclaturas das disciplinas incorporam assuntos referentes ao cenário fronteiriço, além, é claro, de haver uma disciplina específica que aborda questões de PLE, disciplina essencial de ser problematizada nos currículos formativos de Letras em Roraima.

No entanto, para uma conclusão sólida, quanto ao movimento formativo pautado em outras epistemologias pelo viés decolonial e intercultural, é preciso a realização de uma análise mais exaustiva e detalhada do ementário, para que possamos responder aqui os questionamentos feitos anteriormente no que tange a um currículo atravessado por outras vozes e epistemologias do saber.

Por conseguinte, na SD 7, agrupamos ementário dessas disciplinas a fim entender e analisar de forma mais satisfatória a emergência dos discursos materializados nesses currículos sobre o contexto de funcionamento linguístico-cultural roraimense, focando em disciplinas que podem impulsionar outros saberes além daqueles puramente estruturais e formais de base linguística e descritiva, a saber:

SD 7 - Ementário de disciplinas que tocam em aspectos de diversidade linguístico/cultural em Roraima (PPCs dos cursos de Letras UFRR 2017-2018)

<b>Nome da disciplina</b>	<b>Ementário</b>	<b>Obrigatória ou Eletiva?</b>
Identidade e Prática Docente	Reflexão teórica e metodológica sobre o processo de construção da identidade do profissional licenciado em Letras e a valorização da categoria profissional, considerando suas necessidades, possibilidades e desafios na atuação em diferentes contextos educativos.	Obrigatória
Linguística Aplicada	Introdução aos princípios gerais da Linguística Aplicada observando suas principais subáreas de pesquisa: Ensino de Língua Estrangeira, Ensino de Língua Materna, Educação Bilíngue e Tradução.	Obrigatória
Línguas em contextos interculturais	Estudo de conceitos básicos na área de bilinguismo e bidialetalismo, considerando contextos interculturais no Brasil.	Eletiva
Literatura e Culturas Indígenas	Aspectos históricos e culturais dos povos indígenas brasileiros. Estudo da literatura Indígena, suas perspectivas, e formas de manifestação, assim como sua influência nas culturas indígenas.	Eletiva



Tópicos Especiais em Português como Língua Estrangeira	Estudo do Português como língua estrangeira, abordando metodologias, materiais didáticos, formação de professores. Comparação das características da Língua Portuguesa com as de outras línguas.	Eletiva
--	--	---------

**Fonte:** nossa autoria, a partir dos PPCs dos cursos de Letras UFRR 2017-2018.

A partir da análise do ementário da disciplina *Identidade e Prática Docente*, é evidente um diálogo com enunciados materializados na introdução/apresentação dos PPCs dos cursos de Letras, pois o ementário traz algumas regularidades discursivas em torno de temáticas que decorrem da atuação dos professores de línguas quanto à reflexão teórico-metodológica, assim como contextuais que se materializam nas salas de aula da Educação Básica roraimense.

Concordamos com Zambrano, Silva e Lima (2021), quando os autores explanam que a disciplina traz questões relevantes e urgentes para o debate em torno da formação de professores de línguas, especialmente quando direciona a discussão para a construção identitária do professor, bem como para as possibilidades e os desafios da atuação docente em diferentes contextos educacionais da região norte.

Outro importante fator é que a disciplina aborda questões e debates pertinentes à construção identitária do professor de línguas, mobilizando discussões sobre os desafios e as possibilidades de atuação. No entanto, questões relacionadas aos aspectos linguísticos-culturais que permeiam o contexto formativo e de atuação do extremo norte do país “não aparecem explicitamente na ementa, ficando a cargo do professor que ministrará essa disciplina abordá-las ou não” (ZAMBRANO; SILVA; LIMA, 2021, p. 353).

A disciplina de Linguística Aplicada, por sua vez, é de caráter obrigatório na formação e tem como proposta apresentar aos discentes aspectos essenciais, básicos e gerais do desenvolvimento e funcionamento da área, abordando também as interseções temáticas da área no que tange aos distintos contextos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras/adicionais, tais como: ensino de língua estrangeira; ensino de língua materna; educação bilíngue e tradução;

Embora a disciplina contribua com reflexões e temáticas pertinentes para a formação de professores de línguas no contexto fronteiriço, abordando problematizações em torno do ensino de português como língua estrangeira (PLE) e educação bilíngue, não

fica claro, de maneira explícita, se a disciplina engloba discussões referentes ao cenário multi/plurilíngue roraimense. Cabe mencionar, ainda, de acordo com Zambrano, Silva e Lima (2021), que a disciplina mobiliza apenas uma referência teórica local que discute aspectos regionais amazônicas e roraimense, temáticas de grande importância ao nosso ver para a formação de professores de línguas hoje em Roraima.

Por sua vez, as disciplinas que serão analisadas a seguir têm uma característica muito peculiar entre si, pois constam nos PPCs como disciplinas eletivas, não possuindo uma regularidade formativa, ou seja, não são oferecidas aos discentes com regularidade nos semestres, o que contribui para uma não constância formativa desse profissional em relação aos saberes propostos no ementário.

Nesse entendimento, concordamos com os questionamentos lançados por Zambrano, Silva e Lima (2021), quando indagam o porquê de tais disciplinas serem colocadas como eletivas no currículo dos cursos de Letras, haja vista que são disciplinas que possuem um potencial enorme de discussão sobre a realidade local. A resposta, longe de ser uma tarefa fácil, está imbricada na materialização do dispositivo colonial nos currículos formativos, uma vez que tais escolhas refletem complexas e intensas relações de saber-poder (FOUCAULT, 2007). Assim, as disciplinas analisadas a continuação são as de *Línguas em contextos interculturais* e *Literaturas e Culturas Indígena*.

A disciplina de *Línguas e contextos interculturais* traz aspectos introdutórios de conceitos referentes à área de estudos de bilinguismo e bidialectalismo, com a finalidade de oportunizar aos licenciandos um debate sobre distintos ambientes inter/multiculturais corporificados no território brasileiro, bem como promover um debate proveitoso sobre essas temáticas levando em consideração o contexto roraimense, especialmente envolvendo os cenários linguístico-culturais das cidades fronteiriças de Pacaraima e Bonfim, onde há um fluxo de contato linguístico mais evidentes.

Todavia, é perceptível nos enunciados da ementa o apagamento e o silenciamento das questões de bilinguismo inerentes ao contexto roraimense, nos municípios fronteiriços do estado, ficando a critério do docente responsável pela disciplina abordá-las, de acordo com sua formação teórica. Nas palavras de Zambrano, Silva e Lima (2021), tal abordagem do cenário local “possibilitaria uma abordagem teórica e prática do contexto de atuação dos futuros professores contribuindo para uma formação mais efetiva e concreta” (ZAMBRANO; SILVA; LIMA, 2021, p. 354).

A disciplina de *Literaturas e Culturas Indígenas*, por sua vez, mobiliza, ao longo da sua ementa, reflexões importantes no que se refere ao funcionamento linguístico-cultural roraimense, principalmente porque esse espaço heterotópico é formado a partir de diferentes etnias indígenas que falam mais de dez línguas distintas, como também de povos indígenas que migraram do país vizinho para o Brasil, devido ao agravamento da crise político-econômico-humanitária.

Por mais que não se mencione com clareza que tal disciplina tocará em questões de literaturas e culturas indígenas roraimenses, é perceptível, conforme destacam Zambrano, Silva e Lima (2021), a materialização de um viés decolonial e intercultural na proposta de estudos da disciplina, na medida em que se coloca em realce a produção e divulgação de grupos que são considerados marginalizados na sociedade e que sofrem constantemente até os dias de hoje intensas e complexas perseguições pelas suas formas de existência e de resistência no mundo globalizado.

Sendo assim, ao se propor, na ementa da disciplina, o resgate da memória discursiva das variadas cosmologias indígenas brasileiras, como também aspectos de funcionamento linguístico-culturais dos povos indígenas, a disciplina se alinha a uma perspectiva de formação docente decolonial, haja a vista a preocupação em levar problematizações das distintas histórias de resiliência dos povos originários, grupos esses que são silenciados/apagados da sociedade brasileira pela perpetuação do dispositivo colonial (NEVES, 2009; 2015; 2020).

Por último, mas não menos importante, destacamos uma disciplina muito importante, ao nosso ver, nos últimos anos, na formação de professores de línguas em Roraima, a disciplina intitulada *Tópicos Especiais em Português como Língua Estrangeira*. Trata-se de uma disciplina oferecida em caráter eletivo, em todas as habilitações dos cursos de Letras, a qual já estava presente nas grades curriculares desde o primeiro PPC do curso de Letras de 2009, no entanto, sob outra nomenclatura de *Português Língua Estrangeira*.

Cabe destacar aqui, por coincidência ou não, que a disciplina foi inserida no primeiro PPC do curso de Letras em 2009, no mesmo ano do surgimento dos primeiros fluxos migratórios de crise de cidadãos venezuelanos para o estado de Roraima. Entretanto, no ano de 2017, a disciplina foi modificada, ganhando uma nova ementa, mais ampliada teoricamente. A respeito dessa reformulação teórica, Zambrano, Silva e Lima (2021, p. 355) pontuam que:

[...] embora a ementa discorra apenas sobre as abordagens metodológicas e materiais didáticos de português para estrangeiros (não especificamente pessoas em vulnerabilidade), a formação oferecida pode colaborar com o desenvolvimento profissional dos professores de português que atuam em cursos para imigrantes, após o aumento da presença de venezuelanos em situação de refúgio e de imigração forçada.

É nítido, portanto, a partir de demandas mais urgentes com o crescimento do deslocamento de sujeitos venezuelanos, assim como com o aumento da presença de crianças e adolescentes nas escolas da rede pública do estado, qual tal disciplina possui uma importância muito grande no cenário de formação docente hoje em Roraima. Nesse direcionamento, Zambrano, Silva e Lima (2021) defendem a inclusão dessa disciplina como obrigatória na grade curricular de todas as habilitações dos cursos de Letras da UFRR e não como eletiva como se configura atualmente, dada a sua relevância teórico-prática para a sala de aula.

No geral, partir das análises das ementas elencadas na SD7, fica visível o estabelecimento de uma regularidade discursiva, uma regularidade de enunciados que acionam o campo de uma política de memória institucional de discursos ditos anteriormente na apresentação/introdução dos PPCS, como também discursos contemplados ao longo do PDI (2016-2020), sobretudo no que tange às temáticas relativas à realidade linguístico-cultural materializada no estado de Roraima.

Além disso, constatamos, também, a dispersão de tantos outros enunciados mobilizados na introdução/apresentação dos PPCs, especialmente ligados a preocupação com a formação de professores de línguas no que toca à realidade multi/plurilíngue do estado. Em nenhuma ementa analisada, é possível verificar, de forma explícita textualmente, que as discussões relacionadas ao estado de Roraima serão mobilizadas nas aulas, ficando a cargo do professor proporcionar tal discussão, ou não, na formação de professores de línguas.

De certo, concordamos com Cadilhe e Leroy (2020), quando os teóricos sinalizam que o movimento de inclusão do pensamento decolonial e intercultural na organização curricular dos cursos de Letras não se dá de uma forma rápida e abrupta, visto que toda mudança curricular envolve diferentes tensões e relações de saber-poder, ainda mais quando se relaciona a aspectos advindos de novas epistemologias contrárias ao eurocentrismo e à colonidade do saber e poder.

Nessa acepção, Zambrano, Silva e Lima (2021) advogam que é imprescindível o estímulo:

ao desenvolvimento de atitudes decoloniais que proponham constantemente (re)pensar o currículo e a formação dos professores de línguas, para assim, possibilitar uma postura mais decolonial na atuação desses profissionais. No processo de busca de uma postura decolonial, também é importante oferecer a educação linguística ampliada, tal como postulada por Cavalcanti (2013), que ultrapasse os limites da formação puramente linguística e chegue à inter e transdisciplinaridade, com preocupação social e antropológica; uma formação em Letras que inclua estudos de letramento, de multi/plurilinguismo, passando pelas práticas translíngues e a transculturalidade, até chegar ao diálogo com o entorno (ZAMBRANO; SILVA; LIMA, 2021, p.349-350).

De modo geral, podemos dizer que, há indícios nos PPCs de 2017 e 2018 analisados, de um movimento que tende ao discurso de incorporação de práticas decoloniais e interculturais nas matrizes curriculares dos cursos de Letras da UFRR (ZAMBRANO; SILVA; LIMA, 2021). Contudo, defendemos que é preciso que tais disciplinas que são atualmente eletivas sejam realocadas como obrigatórias para que proporcionem debates e discussões relacionadas a outros saberes não hegemônicos para toda a comunidade de alunos, tornando-se, assim, uma verdadeira política formativa permanente nos cursos de Letras da instituição, incentivando reflexões cada vez mais críticas de valorização do pensamento amazônico e fronteiriço (MIGNOLO, 2013).

### **5.2.3 – O Documento de Políticas Linguísticas**

Segundo Diniz e Neves (2018), infelizmente, a formação de professores, em distintas licenciaturas no Brasil, ainda é marcada por um discurso monolíngue, que se reverbera discursivamente ao longo dos anos aliada a posicionamentos do Estado-Nação em torno da construção de um ideal de identidade cultural e linguística únicos da população brasileira, o que reforça o funcionamento de um dispositivo referente à colonização linguístico-cultural no cenário brasileiro, principalmente no tocante às diferentes línguas-culturas que circulam no território (NEVES, 2009; 2015; 2020).

A respeito do estabelecimento desse discurso monolíngue, Oliveira (2009) nos esclarece que ele se estabelece na sociedade brasileira desde o início do século XVI, com o advento do processo de colonização, bem como pelas constantes e incansáveis investidas da Coroa Portuguesa em implementar ações concretas do governo da língua

(LISBÔA, NEVES, GREGOLIN, 2023), como por exemplo, a instauração de uma política de redução linguística durante o processo do “descobrimento do Brasil”, como também da política do “crime idiomático” materializada no período do Estado Novo. De acordo com Santana (2017):

[...] o mito do monolinguismo no Brasil faz parte da concepção sobre a realidade sociolinguística nacional. Quando muito, são lembradas as línguas estrangeiras de prestígio que aqui são faladas, como o inglês e o espanhol, por exemplo. A crença nesse monolinguismo evidencia o descaso para a diversidade linguística existente e, conseqüentemente, o menosprezo pelos povos minoritários, entre eles os indígenas, imigrantes, afrodescendentes, os quais ainda permanecem como personagens diferenciados e/ou distantes dos espaços políticos, culturais e educacionais linguísticos (SANTANA, 2017. 145).

Apesar de existir atualmente um constante discurso de reconhecimento da diversidade linguístico-cultural no cenário brasileiro, em distintos documentos e políticas educacionais, que reconhecem e (re)afirmam a existência do multilinguismo/multiculturalismo no território, concordamos com Diniz e Neves (2018), quando assinalam uma contradição constitutiva nesse discurso e que acaba, por vezes, tornando-se de falso reconhecimento, uma vez que a política efetiva se restringe apenas e estritamente a preocupações referentes às variantes e às variáveis de uma única língua, o português.

Tal contradição, ao nosso ver, é fruto de uma herança colonial voltada ao ensino exclusivamente do português, como única língua oficial do território, que surge, desde o século XVIII, com a implementação de uma ação do governo da língua de proibição do uso de outras línguas no Brasil, pois o “Marquês de Pombal determinou o uso exclusivo do Português no Estado do Grão-Pará e Maranhão, em detrimento da “língua geral”, uma língua de base tupi (língua indígena) em franca utilização na época” (SANTANA, 2017, p. 146);

Ao pensarmos em ações do governo da língua, no século XXI, no cenário de formação superior, em especial na formação de professores de línguas, a situação não é muito diferente, sendo, por vezes, até mais complexa do que nos séculos anteriores, haja vista a materialização do discurso de vontade de verdade de valorização de determinadas línguas em detrimento de outras nos espaços de saber-poder das universidades brasileiras.

Para Oliveira (2007), há uma perpetuação do dispositivo colonial de ensino de português nos currículos dos cursos de Letras, pois ainda nos dias de hoje os currículos encontram engessados no que tange à incorporação de disciplinas que abordem questões referentes ao multi e plurilinguismo inerentes ao país. Nesse sentido, Diniz e Neves (2018, p. 97-98) argumentam que tal ausência é negativa para formação de futuros professores, visto que:

[...] mesmo quando graduandos têm a oportunidade de desfazer o mito do monolinguismo brasileiro, raras costumam ser as possibilidades de formação de professores para a atuação em cenários onde mais de uma língua pode estar presente –como uma sala de aula de Ensino Básico no Brasil com alunos estrangeiros –, inclusive em universidades localizadas em regiões onde a heterogeneidade linguística salta aos olhos, devido a movimentos migratórios, à localização fronteiriça, à presença de comunidades originárias, entre outros fatores.

Tal justificativa para falta de oportunidades, inclusive em ambientes universitários fronteiriços, como é o caso da UFRR, tem se dado, lamentavelmente, por complexas e tensionadas práticas de institucionalização linguística baseadas em decisões marcadas pela presença no dispositivo colonial (NEVES, 2009; 2015, 2020), as quais, com frequência, têm sido tomadas como resposta às demandas econômicas do regime capitalista de globalização, sendo implementadas, na maioria das vezes, por ações restritas ao ensino de língua inglesa para fins de internacionalização acadêmica.

Ao analisarmos as ações do governo da língua implementadas pela UFRR, principalmente aquelas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras/adicionais ao longo dos anos na instituição, é perceptível constatar que, embora existam ações isoladas, ainda não há um documento normativo e institucional que direcione, regule e perceba a importância da oferta de diferentes línguas na universidade, inclusive indígenas e de migração, em consonância com a realidade local roraimense.

Apesar da UFRR ter quatro cursos de formação superior em Letras, com habilitações distintas e um Núcleo de Línguas Estrangeiras (NUCELE) destinada à comunidade geral, não há registros oficiais de uma política linguística institucional na universidade de forma direcionada e organizada para as demandas de ensino, pesquisa e extensão e também internacionalização, o que consideramos grave, tendo em vista a região fronteiriça e amazônica que contempla distintas línguas, culturas e sujeitos.

Ao analisarmos o PDI (2016-2020), período que coincide com a maior evidência de deslocamento de sujeitos oriundos de crise, é nítida também uma ausência de políticas institucionalizadas no que tange ao ensino de português para o público migrante na universidade, pois, infelizmente, não há regulamentação de políticas linguísticas oficiais que envolvem esse contexto, conforme constata-se pela ausência e silenciamento dessa temática no PDI (2016-2020).

Cabe mencionar e esclarecer aqui, que existem muitos reforços nos últimos anos para o estabelecimento de uma política linguística institucional plural na UFRR que considere a realidade geopolítica peculiar do estado, embora tais esforços tenham esbarrado em entraves institucionais para sua implementação<sup>86</sup>. No entanto, conforme destacamos anteriormente, embora não existam ações do governo da língua institucionalizadas na UFRR, de forma horizontal, há ações sendo desenvolvidas em unidades isoladas que contribuem para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais, assim como de línguas indígenas e de português para migrantes de maneira horizontalidade na instituição.

No próximo capítulo desta tese, debruçamo-nos em compreender melhor as condições históricas de emergência das ações horizontais, de modo a problematizar a efetivação de gestos de ensino, de pesquisa e de extensão implementadas e desenvolvidas na UFRR durante o período de 2016 a 2020, especialmente envolvendo o público migrante.

---

<sup>86</sup> A primeira tentativa de uma ação do governo da língua institucional para o ensino de línguas na UFRR é datada de anos anteriores a 2018, com o estabelecimento de comissões para elaboração de uma resolução para esse fim, entretanto, sem muito sucesso. Cabe destacar que a comissão de 2018 elaborou uma proposta de minuta de resolução de políticas linguísticas da UFRR, no entanto, tal proposta não foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), embora houvesse uma decisão de nº 013/2018, do Reitor então Prof. Dr. Jefferson Fernandes Nascimento, recomendando ao Conselho a aprovação da referida resolução.



## CAPÍTULO VI - ENTRE A MEMÓRIA INSTITUCIONAL E A EFETIVAÇÃO DAS AÇÕES DO GOVERNO DA LÍNGUA

---

[...] a questão do planejamento linguístico foi tratada como assunto proibido durante muito tempo, graças à insistência por parte dos linguistas de se afastar de qualquer atividade que soasse ingerência em assuntos linguísticos. Pois, o fato é que política linguística e planejamento linguístico são, sem sombra de dúvida, questões que envolvem interferência proposital no destino de uma língua (ou de várias línguas). São atividades escancaradamente normativas, prescritivas. Daí o motivo pelo qual os linguistas sempre encontraram certa dificuldade em abertamente assumir posturas políticas, posto que o seu grito de guerra – gesto que cabe dentro da política da linguística – sempre foi o de insistir em que suas investigações científicas eram rigorosamente descritivas, jamais prescritivas (RAJAGOPALAN, 2008, p. 14).

A universidade deve ser capaz de manter-se permanentemente no contexto dos desafios, das mudanças e de suas convicções (STLEUTJES, 1995, p. 99).

Neste último capítulo da tese, tornou-se necessário (re)visitarmos a memória discursiva de ações do governo da língua referentes ao ensino línguas implementadas na universidade, com especial atenção para as questões que envolvem o cenário linguístico-cultural dos povos indígenas, bem como de cidadãos migrantes que chegam ao estado roraimense. Tal ação foi necessária, pois não se identificou (até o momento) nenhuma política linguística oficial para ensino de línguas no espaço institucional da UFRR, sendo indispensável, assim, compreendermos então quais ações foram desenvolvidas de forma horizontalidade ao longo dos anos desde a consolidação da instituição.

Sendo assim, o segundo movimento teórico-analítico tem como objetivo construir uma cartografia discursiva, por meio de um mapeamento de ações (ensino, pesquisa e extensão) voltadas para o PLAc na UFRR, compreendendo o período de 2016 a 2020, para que possamos entender melhor e de forma mais aprofundada o movimento de contradições constitutivas do discurso e as relações de poder envolvidas entre os

documentos institucionais e sua efetiva implementação na universidade, uma vez que o discurso se constitui em um lugar de tensões/conflitos concordâncias/silenciamentos, onde é possível analisar a materialidade constitutiva das relações de saber e poder em um dado momento histórico e social.

### **6.1 A memória e o arquivo de uma política institucional para ensino e valorização de línguas indígenas na Universidade Federal de Roraima**

Recuperar a memória ou, até mesmo, constituir um arquivo de uma política institucional para ensino e valorização de línguas indígenas na Universidade Federal de Roraima (UFRR), é uma tarefa extremamente desafiadora e complexa, uma vez que não há uma política linguística oficial na universidade. No entanto, tal tentativa é necessária para compreendermos as dinâmicas linguístico-culturais estabelecidas nesse espaço de saber-poder fronteiriço ao longo da sua consolidação no cenário roraimense.

Para realizar tal iniciativa, tornou-se necessário acionarmos o funcionamento de um campo de política de memória discursiva, assim como mobilizarmos as condições de emergência das primeiras ações do governo da língua (LAVEREDA, 2020; 2021; PENNYCOOK, 2006) instauradas pela instituição, o que implica em (re)analisar as condições históricas marcadas por complexas relações de saber-poder em torno do dispositivo colonial para ensino de línguas no extremo norte brasileiro.

Nessa acepção, concebemos o conceito de governo da língua dentro das universidades a partir de distintos procedimentos de poder, tais como de “instrumentalização e institucionalização de uma língua [...] mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas” (DINIZ, 2012, p. 16).

Concordamos com Diniz (2012) e Bizon (2013), quando os teóricos pontuam que é impossível haver a instauração de uma política para ensino de línguas sem que ela esteja afetada pelo político, uma vez que a língua é “corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” (ORLANDI, 2007b, p. 8).

Quando nos referimos às ações do governo da língua nas universidades brasileiras, é de amplo conhecimento que, em resposta às diferentes demandas competitivas impulsionadas pelo modelo econômico capitalista do mundo contemporâneo, distintos governos brasileiros, têm incentivado uma série de ações linguísticas em busca da internacionalização do Ensino Superior, tendo como foco principal a aprendizagem da

língua inglesa para fins de mobilidade social e econômica , principalmente dentro das instituições de ensino superior (LACOSTE & RAJAGOPALAN, 2005).

De forma geral, podemos dizer que poucos são os projetos corporificadas nas universidades que tomam com clareza as ações do governo da língua ou da governamentalidade linguística pensadas a partir da diversidade linguística-cultural constitutiva do extenso território nacional, bem como as que compreendem que as especificidades locais do seu em torno também precisam estar incluídas em ações de desenvolvimento linguístico-cultural de suas instituições.

Diante então desse cenário de ações monolíngue para fins de internacionalização perpetuadas pelo sistema colonial de valorização das línguas-culturas europeias (NEVES, 2009; 2015, 2020), a Universidade Federal de Roraima (UFRR) têm promovido ao longo dos anos uma série de políticas linguísticas, mesmo que não oficiais, de resgate, de valorização e de reconhecimento dos distintos povos, línguas e culturas indígenas faladas em solo roraimense. Dentre essas iniciativas, destacamos a criação do Núcleo de Formação Superior Indígena (INSIKIRAN).

No início do século XXI, especificamente no ano de 2001, época consoante ao movimento de expansão da UFRR, há a criação e a implementação de uma importante ação do governo da língua no extremo norte do país para atender à legislação e às necessidades das comunidades locais, a gênese de uma política formativa de ensino e valorização das comunidades originárias roraimenses, a inauguração do Insikiran.

Esse acontecimento discursivo caracteriza-se sendo um momento histórico para os povos indígenas do Brasil que marca de maneira positiva a conquista de espaços formativos dentro das universidades públicas brasileiras, pois historicamente essas populações têm sido massacradas e invisibilizadas por meio da perpetuação e da herança dos modelos de colonização linguístico-cultural em torno de um determinado “ideal” de nação brasileira (LYRA; SILVA, 2013).

De acordo com Freitas (2011), a história dos povos e das comunidades indígenas é perpassada por intensas redes de poder de repressão colonial e republicana que materializaram um cenário de profunda discriminação, de preconceito e de indiferença cultural, linguística e identitária que foi difundida para toda sociedade ao longo da história. Tais ações de dominação e exclusão contribuíram para a disseminação da ideia de “homogeneidade linguístico-cultural-étnica nacional”, pois:

[...] seus territórios foram sistematicamente invadidos, e as comunidades, encurraladas física e culturalmente. Essa situação não foi favorável ao reconhecimento da diversidade social e cultural, ou seja, do valor dos povos indígenas para a formação de Roraima e do Brasil (FREITAS, 2011, p. 603).

Nesse sentido, em resposta às demandas dos povos e das comunidades indígenas roraimenses, materializadas na Carta de Canauanim<sup>87</sup>, a UFRR então na busca pelo cumprimento do seu compromisso social se prontificou a atender às demandas daquelas comunidades com a criação de um núcleo de formação superior destinada às populações indígenas. Vejamos alguns trechos contidos na carta:

Para fazer frente ao violento processo de colonização que impôs a nós fronteiras de dominação física, social e cultural, **as lideranças e comunidades indígenas levantaram diversas problemáticas e se organizaram**, buscando alternativas que permitissem melhorias nas condições de vida.

[...] Neste processo, em especial com relação à realidade educacional, no ano de 1985 **realizou-se uma grande discussão “QUE ESCOLA TEMOS, QUE ESCOLA QUEREMOS”**. Uma das principais conclusões foi que o Governo do Estado (Roraima) deveria se preocupar com as problemáticas vividas nas comunidades (indígenas). Como um dos resultados desta discussão foi criado o Núcleo de Educação Indígena (NEI) na Secretaria Estadual de Educação, coordenado no início por não índios, **mas que foi logo assumido por uma liderança indígena**. (FREITAS, 2011, p. 605, grifos nossos).

Conforme fica perceptível nos trechos em negrito, é a partir de fortes movimentos de mobilização em prol de demandas educacionais que nasce o Insikiran como uma significativa e pioneira ação do governo da língua de formação superior dos povos indígenas, tendo como representação principal a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), a qual lutou bravamente pelos desejos e necessidades das populações junto à UFRR.

---

<sup>87</sup> Canauanim é uma comunidade indígena localizada no município de Cantá, Estado de Roraima. Esse local sediou a Assembleia Geral dos Professores Indígenas, em 2001, que culminou na elaboração de uma carta com uma série de demandas específicas, dentre elas o acesso ao nível superior pelos povos originários (FREITAS, 2011).

O nome dado ao Núcleo de Formação Superior Indígena<sup>88</sup>, Insikiran, é uma tentativa de recuperar a memória discursiva das populações ancestrais, uma vez que mobiliza toda uma história da cosmologia de surgimento dos indígenas dessa região fronteiriça. O nome advém da mitologia dos povos originários que viviam no Monte Roraima. Para os índios da etnia Macuxi, Insikiran é o nome “[...] de um dos filhos guerreiros de Makunaimê, irmão de Anikê” (FREITAS, 2011, p. 605).

Apesar de ser uma iniciativa que envolve uma ampla mobilização das comunidades indígenas roraimenses, a criação do Insikiran vai ao encontro de uma importante ação de governo da língua que estava preconizada na LDB de 1996, bem como no Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado por meio da Lei de nº 010172, de 09 de janeiro de 2001.

Em ambos os documentos educacionais, é nítido um discurso de valorização da diversidade linguístico-cultural-étnica no território do Brasil, haja vista as importantes sinalizações de atos destinadas aos povos historicamente silenciados e invisibilizados, como os indígenas, por exemplo. Tais documentos apontam para a garantia do direito a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das suas línguas, pela valorização dos seus conhecimentos, saberes e vivências, assim pela garantia de formação aos membros de suas comunidades para atuarem como docentes (LYRA; SILVA, 2023).

No entanto, como expomos anteriormente, tal materialização das ações só se concretizou oficialmente a partir de uma grande mobilização de comunidades indígenas e entidades que defendiam e acreditavam na causa. Abaixo, disponibilizamos o quadro XXII contendo o nome dos principais atores desse processo de construção e oficialização do Insikiran, na UFRR. Vejamos:

**Quadro XII-** Equipe responsável pela execução do projeto de criação do Insikiran

Nome	Instituição
Profa. Maria Auxiliadora de Souza Melo	Curso de Ciências Sociais/UFRR - Coordenadora do Projeto

<sup>88</sup> Em 2009, o Núcleo Insikiran, transformou-se em Instituto Insikiran (Resolução nº 0009/2009 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Roraima – CUNI/UFRR), com o objetivo de proporcionar uma maior integração e desenvolvimento com as lideranças, os professores, as comunidades e as organizações indígenas em Roraima (FREITAS, 2011).

Enilton André da Silva	Coordenador Geral da Organização dos Professores Indígenas em Roraima – OPIRR
Sebastião Bento	Diretor da Divisão de Educação Indígena da SEE - RR
Idelvânia Rodrigues	Divisão de Educação Indígena da SEE – RR
Zineide Sarmento	Divisão de Educação Indígena da SEE - RR
José Airton da Silva Lima	Secretaria Estadual de Educação – RR
Jerônimo Pereira da Silva	Conselho Indígena de Roraima – CIR
Manduca Tavares	Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima – APIRR
Elisa Silvino da Silva	Organização das Mulheres Indígenas em Roraima – OMIR
Raimundo Nonato Gomes dos Santos	Departamento de História – UFRR
Luiza Câmara Beserra Neta	Departamento de Geografia – UFRR
Vânia Lezan Kowalczyk	Departamento de Biologia – UFRR
Maxim Repetto	Doutorando da Universidade de Brasília – UnB
Maria Luiza Fernandes	Departamento de História -UFRR
Celino Alexandre Raposo	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão – PREAE-UFRR
Sara Lima Oliveira	Fundação Nacional dos Povos Indígenas– FUNAI

**Fonte:** Elaborado a partir de Lyra e Silva (2023).

O primeiro curso de licenciatura oferecido pelo Insikiran foi o de Licenciatura Intercultural, cuja criação se dá em 2002 (Resolução de nº 014/02 –CEPE/UFRR) e seu funcionamento iniciou-se provisoriamente no *campus* Cauamé da UFRR. Atualmente, ele encontra-se situado no *campus* Paricarana, *campus* principal da universidade. Sua estrutura física remonta à memória das comunidades indígenas, possuindo, então, uma arquitetura de malocão, conforme figura XIV:

**Figura XIV-** Instituto de Formação Superior Indígena (INSIKIRAN- Áreas de convivência)<sup>89</sup>



**Fonte:** desconhecida

Nos primeiros anos de funcionamento do Insikiran, as áreas prioritárias de formação eram ligadas à formação plena de professores para atuarem nas comunidades, de modo a cumprir com uma lacuna latente no que se refere às escolas diferenciadas nas comunidades, assim como cumprir as orientações legais preconizadas pelo Ministério de Educação (MEC).

Uma das maiores preocupações contidas neste Plano Político do Curso (PPC) está relacionada à implementação de um curso de Licenciatura Indígena em Ciências Humanas, nas áreas de: História, Geografia e Ciências Sociais, de modo a estabelecer um diálogo com práticas interculturais. Em uma segunda etapa, eram propostos cursos de Licenciatura nas áreas de Pedagogia, Letras e Artes. Na sequência, curso de Licenciatura Indígena em Ciências Exatas e Biológicas nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia, conforme sinalizam Lyra e Silva (2023).

Todavia, essa integração intercultural é um dos maiores desafios no que tange os saberes indígenas dentro do espaço universitário serem considerados técnico-científicos no universo acadêmico, uma vez que a construção de aspectos basilares das ciências contemporâneas foi construída alicerçada em uma determinada vontade de verdade (FOUCAULT, 2008) a partir de métodos experimentais e cartesianos do conhecimento,

---

<sup>89</sup> Foto disponível em: [https://www.helpmecovid.com/br/1846328\\_instituto-insikiran-de-formacao-superior-indigena](https://www.helpmecovid.com/br/1846328_instituto-insikiran-de-formacao-superior-indigena). Acesso 24 de agost. de 2023.

gerando, silenciamento de outros saberes e vivências que fogem dessa lógica cartesiana de conhecimento.

De acordo com Foucault (2008 [1969]), esse movimento de desacreditação de saberes indígenas está permeado por intensas e complexas relações de saber- poder, uma vez que constitui:

[...] aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; (...) um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; (...) um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; (...) finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 2008 [1969], p.220)

Para Freitas (2011), essa proposta intercultural propicia que as cosmologias e saberes indígenas sejam “trabalhados durante os temas contextuais num debate com a polifonia indígena” (FREITAS, 2011, p. 606), pois como afirma Collet (2006, p. 123):

[...] a educação intercultural seria vista como instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante. A idéia subjacente a essa visão seria que, através do domínio tanto de seus códigos específicos como dos códigos “ocidentais” ou nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacionais e globais.

Nesse entendimento, a formação intercultural no Insikiran tem como objetivo problematizar o conhecimento dentro dos espaços de saber e poder da universidade, enfrentando, inclusive, uma obscura rede de poder colonial em torno da produção de determinadas vontades de verdades do fazer científico. No entanto, tal proposta formativa tem como base a concepção de que o exercício da vivência transdisciplinar desloca o conceito de interculturalidade para o centro do debate acadêmico, bem como dialoga com as postulações da pedagogia decolonial de línguas, de culturas e de saberes.

Segundo Freitas (2011), a implementação do Insikiran é uma potente ação de governo da língua, na medida em que contribui para a modificação desse histórico de descaso, silenciamento e invisibilidade dos povos indígenas dentro do cenário acadêmico, pois torna visível diferentes saberes e cosmologias, principalmente no que toca à



diversidade linguístico-cultural dessas populações minorizadas. Para o autor, o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena cumpre:

[...] um importante papel, não apenas por formar professores indígenas em nível superior e por dar apoio às atividades de educação promovidas pelas organizações e pelas escolas das comunidades, mas, sobretudo, por possibilitar a estada efetiva na universidade de uma população historicamente excluída. Acima de tudo, mais do que proporcionar o acesso de indígenas ao ensino superior, quase sempre pensado e projetado para as elites da população brasileira, as ações do Instituto têm o objetivo de tornar ostensiva a presença e a causa indígena no meio universitário e no cenário intelectual local e nacional (FREITAS, 2011, p. 603).

Portanto, ao longo desses anos, podemos dizer que o Instituto Insikiran passou por significativas mudanças, inclusive de ampliação de cursos destinados à população indígena, servindo de “modelo” para outras universidades brasileiras, especialmente no que se refere à oferta de cursos específicos para as comunidades originárias, cumprindo seu papel constitucional e social enquanto espaço de problematização de realidade e de transformação social. De acordo com Freitas (2011, p. 612-613), o Insikiran passou por três grandes acontecimentos discursivos:

i) o momento de criação e implementação da proposta política, pedagógica e institucional; ii) a etapa de consolidação, que veio com a contratação de professores para atuarem na Licenciatura Intercultural, e construção da sede própria, em 2006, totalizando 250 m<sup>2</sup>; iii) e a de expansão, em que foi construído o bloco de oito salas de aulas e concluído o bloco I, com cinco salas para professores, totalizando 600 m<sup>2</sup>, com recursos financeiros do Programa Reuni/MEC, além da criação do terceiro curso específico na área de gestão da saúde indígena em nível de bacharelado.

Atualmente, de acordo com os dados do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2021-2025), o Insikiran possui 5 cursos de nível superior destinados a demandas específicas das comunidades indígenas. São eles:

**Quadro XIII-** Cursos de nível superior oferecidos pelo Instituto Insikiran

Curso	Reconhecimento	Horário	Vagas	Semestres
Gestão em Saúde Coletiva Indígena	Port. nº 92, de 02.02.2018	Diurno (Integral)	40	8 semestres
Gestão Territorial Indígena (B)	Port. nº 136, de 09.05.2016	Diurno (Integral)	40	8 semestres
Licenciatura Intercultural - Ciências da Natureza (L)	Renovação Port. nº 247, de 16.03.2021	Diurno (Integral)	20	9 semestres
Licenciatura Intercultural - Ciências Sociais (L)	Renovação Port. nº 190, de 04.03.2021	Diurno (Integral)	20	9 semestres
Licenciatura Intercultural - Comunicação e Artes (L)	Reconhecimento Port. nº 122, de 15.03.2013	Diurno (Integral)	20	9 semestres

**Fonte:** Elaborada a partir de PDI (2021-2025), UFRR.

É nítido, portanto, que o Insikiran vem se desenvolvendo, se expandindo e se consolidando ao longo desses anos desde a sua fundamentação no ano 2001 na Universidade Federal de Roraima (UFRR). No quadro XIII, fica clara a expansão dos cursos oferecidos pelo Instituto, saindo da oferta de licenciatura para indígenas apenas e adentrando à formação também na área de gestão de saúde e territorial, temáticas formativas urgentes para as populações originárias.

Mesmo após a conclusão das referidas formações a nível superior, as populações indígenas egressas ainda sofrem profundos movimentos de exclusão e silenciamento na sociedade, haja vista a herança do sistema colonial que se corporifica até os dias de hoje no seio social brasileiro, pois sofrem:

[...]sofrem dupla exclusão ou discriminação. São percebidos como ameaças aos postos de lideranças indígenas e ameaças aos postos de assessorias e consultorias para questões indígenas entre os dirigentes e equipes técnicas das ONGs. Em função disso são excluídos dos processos de discussões, de espaços de tomadas de decisões e dos espaços de execução e ações e políticas. Quando a ameaça é mais eminente e real, a justificativa para garantir o trabalho e o salário dos assessores não-índios é a concorrência pela qualidade técnico-científico,

além é claro do tempo de experiência, sabendo-se que os indígenas egressos das universidades ainda não dispõem desses requisitos e se não lhes forem dadas oportunidades o que poderia ser com a legítima justificativa de domínio do notório saber, tão cedo não terão condições de concorrer de forma igualitária com os não-índios, uma vez que ainda levarão tempo para ter seus primeiros especialistas reconhecidos nacional ou internacionalmente, mestres e doutores (BANIWA, 2009, p. 8-9).

Nesse sentido, cabe destacar que esse movimento de governo da língua em prol das populações indígenas implementado na UFRR não ocorre de uma forma pacífica e natural no contexto universitário, mas sim a partir de complexa disputa de poderes, envolvendo acontecimentos marcados por lutas e intensos movimentos de resistências dentro e fora do cenário acadêmico (LISBÔA, 2020; 2021), pois a universidade também se constitui como um potente território que corporifica relações de saber- poder do dispositivo colonial, principalmente o linguístico e o cultural (NEVES, 2009; 2015, 2020).

Na próxima seção, continuamos nosso movimento teórico-analítico em torno de ações de do governo da língua realizadas, de forma horizontal, por esse espaço de saber-poder universitário. Para tal, (re)visitamos as condições históricas de emergência das ações destinadas ao acolhimento de migrantes na instituição.

## **6.2 – A memória institucional das ações de português como língua de acolhimento implementadas pela Universidade Federal de Roraima**

A memória institucional de ações de ensino de português como língua de acolhimento na UFRR é definida por uma forte e, às vezes, enigmática, rede de discursos que perpassa distintas relações de saber-poder entre movimentos de pioneirismo e de ausência. Dito de outra forma, estabelecer uma determinada cronologia da concretização das ações do governo da língua<sup>90</sup> constitui uma tarefa delicada e, por vezes, de difícil compreensão no cenário roraimense, no entanto, nos valem de estudos elaborados anteriormente por Zambrano (2021) e Silva e Zambrano (2021), entre outros autores, na

---

<sup>90</sup> Nosso objetivo não é propor um levantamento de dados exaustivos, mas sim trazer à baila as ações que detiveram mais destaque no período de 2016 a 2020, dentro do cenário de acolhimento da UFRR. Embora tais ações não fossem nomeadas como “português como língua de acolhimento” e não seguissem o esclarecimento que temos hoje, entendemos que tinham como objetivo acolher os migrantes de uma forma geral.

busca por compreender de forma satisfatória essas relações tensivas de saber-poder envolvidas na memória institucional

No Brasil, é sabido que as primeiras ações de ensino de português para migrantes, em diferentes estados brasileiros, se dão, majoritariamente, por meio de iniciativas planejadas e executadas por instituições não oficiais, isto é, por iniciativas de cunho horizontal, sem participação das instâncias governamentais do Estado brasileiro, sendo promovidas, muitas das vezes, por universidades públicas, organizações internacionais e não governamentais, assim como por instituições religiosas.

Em Roraima, a situação não é muito diferente da realidade nacional. De acordo com Zambrano (2021), as primeiras iniciativas com viés de acolhimento<sup>91</sup> destinadas aos cidadãos venezuelanos começaram a ser implementadas por volta dos anos de 2015 e 2016, entretanto, conforme relata a autora, em sua maioria, eram ações de caráter voluntário realizadas por distintas instituições, principalmente as de cunho religioso. Tais ações tinham como base questões humanitárias de sobrevivência, pois:

[...] a sociedade civil passou a desenvolver seu papel social com diversas ações de acolhimento, como campanhas de arrecadação de alimentos, principalmente em igrejas católicas e evangélicas. As pastorais da Arquidiocese de Roraima, em parceria com outras instituições, como o Sindicato da Construção Civil do estado organizaram doações. Além de alimentos, cidadãos começaram a doar roupas aos desabrigados que acampavam em calçadas e praças (ZAMBRANO, 2021, p.100).

A partir dessas iniciativas de acolhimento humanitário, concordamos com Zambrano (2021), quando autora argumenta que somente no ano de 2017 o estado começou a desenvolver ações mais concretas relacionadas à situação legal de permanência de cidadãos venezuelanos em solo brasileiro, implementando, assim, uma potente rede de colaboração com a Pastoral Universitária Católica, o Grupo de Estudos de Fronteiras da UFRR, o Centro de Migrações e Direitos Humanos, como também o Serviço de Jesuíta a Migrante e Refugiados, com o objetivo de colaborar com o processo de regularização dos migrantes junto à Polícia Federal (PF).

---

<sup>91</sup> Cabe destacar aqui que, muitas das vezes, o conceito de acolhimento está relacionado estritamente com a proteção e as garantias de direitos humanitários, todavia, conforme argumenta Zambrano (2021) trata-se também de uma importante postura em relação ao migrante na sociedade.

É importante mencionar, ainda, que no mesmo ano diferentes organizações internacionais começaram a realizar trabalhos, bem como intensificar a atuação no estado roraimense, diante da grave crise instalada na Venezuela, tais como o Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a Organização Internacional de Migração (OIM). Além disso, em parceria com essas organizações, o Ministério Público Federal (MPF) realizou uma série de audiências públicas e seminário com vistas a debater com a população local sobre o cenário de aumento exponencial de deslocamentos de sujeitos venezuelanos para o estado.

Em relação às ações destinadas especificamente para o cenário educacional, Zambrano (2021) relembra que foi a partir também do ano de 2017 que diferentes instituições públicas de ensino superior começaram a ser mobilizar, de modo a propiciar projetos de acolhimento linguístico-cultural em suas instituições, sendo elas: a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade Estadual de Roraima (UERR) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

No espaço institucional da UFRR, o surgimento das primeiras ações se dá por meio do Projeto Acolher<sup>92</sup>, um projeto de extensão em parceria e em apoio com profissionais da Cátedra Sérgio Viera de Melo (CSVM)<sup>93</sup>, das organizações ACNUR e da IOM. O projeto reunia voluntários de distintos cursos superiores da UFRR, com o objetivo de oferecer assistência jurídica, psicológica, social, aulas de yoga e de capoeira, bem como aulas de língua portuguesa que são importantes para inserção do migrante nesse novo contexto nacional (ZAMBRANO, 2021).

De acordo com Carvalho (2021), a UFRR, portanto, torna-se uma instituição pioneira no estado roraimense ao implementar diferentes ações de acolhimento, especialmente de acolhimento linguístico-cultural para os cidadãos venezuelanos, diante da inércia estatal, tanto do Governo Federal quanto do Governo Estadual de Roraima. Tal pioneirismo deve-se, também, por causa da criação de um Centro de Referência ao Imigrante (CRI), em 2018, dentro da UFRR, o qual hospedou importantes agências e organizações internacionais, tais como ACNUR, OIM, entre outras.

---

<sup>92</sup> “ [...] o projeto, dentre outros objetivos, visava oferecer aulas de português para refugiados em Roraima, e conta com a colaboração de acadêmicos de diferentes graduações, bem como da comunidade em geral (SILVA, ZAMBRANO, 2021, p. 214).

<sup>93</sup> A Cátedra é uma importante iniciativa entre o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e as universidades, busca promover ações de educação, pesquisa e extensão acadêmica voltada para a população em condição de refúgio. A UFRR é a primeira universidade da região norte do país a fazer parte de tal ação, em maio de 2017 (ZAMBRANO, 2021).

Diante então desse cenário de elaboração de ações, considerando as novas demandas educacionais do contexto de migração de crise, Silva e Zambrano (2021) sinalizam que as primeiras iniciativas relacionadas ao ensino de línguas portuguesa para migrantes foi realizada pelo Projeto Acolher da UFRR e, posteriormente, pelo Programa de Idiomas Sem Fronteiras (IsF), em 2018<sup>94</sup>, o qual passou a ofertar aulas de português para migrantes de crise destinadas a comunidade externa da UFRR. Todavia, os autores pontuam que tais ações:

[...] careciam de uma formação específica, embora houvesse capacitações de curto tempo para os monitores, faltava uma formação mais ampla na área de PLE/PLA e PLAc; também era necessário discutir e refletir sobre esse novo viés para o ensino de português como acolhimento em Roraima, que contemplasse as especificidades do estado (SILVA; ZAMBRANO, 2021, p. 214).

Cabe mencionar aqui que, naquele momento de oferecimento de aulas de português, ainda não se havia uma compreensão concreta do que era ensinar português para migrantes, ou seja, o português como língua de acolhimento, pois, conforme mencionamos anteriormente, a disciplina de Português como Língua Estrangeira oferecida nas grades dos cursos de Letras era opcional, não ofertada regularmente, bem como não se havia um docente especialista sobre a temática no colegiado dos cursos de Letras da UFRR.

Embora não houvesse uma política linguística oficial na UFRR para o ensino de línguas, em termos de resolução ou documento regulador e normativo, em 2018, a instituição lança o Programa de Acesso à Educação Superior para solicitantes de refúgio, refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade social (Resolução nº 007/2018 – CEPE/UFRR), uma importante política educativa para os sujeitos oriundos do deslocamento de crise. No entanto, Zambrano (2021) argumenta que embora tal iniciativa seja necessário esbarra em alguns entraves, tais como a falta de oficialização de uma política linguística na instituição, ao pontuar que:

[...] o artigo 5º da resolução estabelece que, dentre as fases do processo de seleção eliminatória, os inscritos deferidos devem realizar uma redação em Língua Portuguesa [...]. Assim, a capacidade de comunicação em língua portuguesa é um dos

---

<sup>94</sup> O programa é uma importante iniciativa do Governo Federal do Brasil que busca promover ações em prol da implementação de uma política linguística destinada à internacionalização do Ensino Superior brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras/adicionais. Informações obtidas no site: <https://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>. Acesso em 28 de out. de 2023.

requisitos para o ingresso dos migrantes forçados à UFRR. A meu ver, tal regulamentação posterior deve prever uma política linguística de ensino de português clara e específica para os migrantes que ingressem na universidade, com oferta de curso na área PLA, com um programa definido por professores da área, e não qualquer disciplina de Português Instrumental. Para isso, a área de PLA/PLAc deve estar institucionalizada na UFRR, com uma estrutura curricular ampla, que não existe na atualidade, tal como apontado por Silva e Zambrano (2021), autores que defendem a institucionalização do PLA nessa universidade, a maior e mais antiga de Roraima, receptora de estrangeiros intercambistas e também de grande quantidade de migrantes forçados (ZAMBRANO, 2021, p. 105-106).

Concordamos com Zambrano (2021) e Silva e Zambrano (2021), quando os autores discorrem que há uma ausência então de uma política linguística oficial na UFRR, especialmente no que tange à promoção do ensino de português para migrantes, assim como também ações de formação de professores de línguas nos cursos de Letras da instituição para atender às necessidades específicas desse público.

Dessa forma, é possível constatar, assim, uma rede de relações de saber-poder na resolução, de modo que existe um movimento tensionado entre a promoção da língua portuguesa como meio de acesso ao nível superior e a exigência de português como requisito obrigatório para o ingresso à universidade, conforme pontuam Gonçalves (2019) e Zambrano (2021). Nas palavras de Zambrano (2021), tal ação deixa de ser um fomento ao direito linguístico do migrante e passa a ser uma obrigação na perspectiva do Estado-Nação, pois:

[...] nos instrumentos jurídicos que tratam do direito à educação, como a Constituição brasileira, não há menção à exigência de proficiência em língua portuguesa para fazer jus a tal direito (ZAMBRANO, 2021, p. 105).

Sendo assim, a ausência de uma política linguística oficial na UFRR também pode ser compreendida como o indicativo de uma política linguística de ocultação e de dominação, uma política monolíngue configurada a partir do pensamento do Estado-Nação que conserva discursos relativos ao dispositivo colonial de imposição da língua portuguesa (QUIJANO, 2010), o qual restringe o direito linguístico do outro ao colocar o português como língua mais importante do funcionamento do espaço institucional.

Para Zambrano (2021), tanto a Resolução nº 007/2018 – CEPE/UFRR quanto à publicação do edital de ingresso específico, são uma importante política educativa de garantia ao acesso superior para o público migrante, de uma forma geral, todavia quando

feitos em diálogo com uma política linguística sólida e clara que respeite os direitos linguísticos dessa população e que não gere um movimento intensificado de tensionamento do que Gonçalves (2019) denomina de “tensão entre inclusão e exclusão”.

Nas palavras de Zambrano (2021), essa obrigatoriedade de exigência da prova de redação em língua portuguesa representa um discurso de dever, de obrigação e de imposição, algo que se constitui como contraditório quando pensamos em uma política de acolhimento inovadora que visa incluir deslocados de crise em um ambiente institucional de formação superior, pois:

[...] seguindo a explicação de Castelano Rodrigues (2018), é uma ação para incluir os vulneráveis sem deixar de controlar a ordem institucional guiada pela política do Estado-Nação e da língua como patrimônio, na qual a diversidade linguística dos migrantes forçados por sobrevivência é apagada, ao mesmo tempo que é negado o direito fundamental à educação àqueles recém-chegados ao Brasil sem proficiência em língua portuguesa. Desse modo, é necessário repensar e replanejar tal ação, levando em consideração os direitos linguísticos desses indivíduos, a meu ver, é necessário promover o pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2013) para oferecer um acolhimento *entre línguas*, permeado pelas histórias locais de Roraima, isto é, dentro da realidade de repertórios linguísticos do estado (ZAMBRANO, 2021, p. 107).

O primeiro edital específico para vagas de nível superior destinado ao público de migração de crise foi lançado em 2019<sup>95</sup>, para ingresso no segundo semestre do mesmo ano, onde foram ofertadas 36 vagas em 7 cursos. O segundo edital, consequentemente, foi lançado também no segundo semestre de 2019, com ingresso previsto para o primeiro semestre de 2020, contendo um aumento significativo de vagas e de cursos participantes. No entanto, tal processo foi interrompido judicialmente, uma vez que:

[...] o segundo edital foi alvo de ainda mais críticas e chegou a ser cancelado pela justiça. As provas para a segunda seleção aconteceriam em dezembro de 2019, porém, em novembro do mesmo ano, a Justiça Federal de Roraima determinou a suspensão do processo, por meio de uma ação promovida pelo Ministério Público Federal. O órgão afirma que há ilegalidade na regulamentação do processo seletivo, já que este estaria criando vantagem desproporcional em favor de determinado grupo de indivíduos. De acordo com a ação da 4ª Vara da Seção Judiciária, o edital não observou disposições legais como a reserva de 50 % das vagas para estudantes de escolas

---

<sup>95</sup> O edital era composto por vagas ociosas e remanescentes dos processos de ingresso de segunda graduação e transferência



públicas, a distribuição proporcional por curso e turno e os grupos de políticas afirmativas como pessoas autodeclaradas negras e indígenas (ZAMBRANO, 2021, p.107-108).

Na tentativa de suprir uma demanda prevista no edital de ingresso do 2º semestre de 2019, o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFRR) institui a oferta de uma ação do governo da língua destinada ao ensino de redação em língua portuguesa para migrantes e refugiados, entretanto, ao instituir essa ação acaba reforçando estereótipos relacionados à valorização do português em detrimento de outras línguas no espaço de enunciação fronteiriço, perpetuando determinadas vontades de verdade e políticas hegemônicas do Estado-Nação.

Segundo Zambrano (2021), tal iniciativa do PPGL trata-se de uma importante ação de acolhimento, no entanto, que apresenta algumas problemáticas quando pensamos no público alvo de migrantes em situação de vulnerabilidade social, pois o curso foi pensado e oferecido em horários matutinos e vespertinos, impossibilitando a participação de muitos sujeitos que trabalham durante o dia, além de questões que perpassam a situação financeira e espacial de deslocamento para o curso, tendo em vista que a iniciativa foi planejada para ser executada em dois dias da semana<sup>96</sup>.

No mesmo ano, também foi ofertado pelo PPGL/UFRR o curso de formação para professores de PLE/PLAc, para discente e professores de línguas para atender às novas demandas educacionais oriundos do cenário de crise, com a finalidade de capacitar docente em torno de questões que perpassam o ensino diferenciado de português para migrantes e estrangeiros, de uma forma geral, tornando-se uma importante política linguística horizontal de formação de professores, desde que seja feita de forma contínua.

No ano de 2020, com o advento da Pandemia do *Coronavírus* (COVID-19) no Brasil, muitas ações do governo da língua não foram continuadas pela UFRR, inclusive a reformulação da Resolução nº 007/2018 – CEPE/UFRR para atender às exigências da sentença judicial, bem como a tramitação do novo processo de criação resolução de uma política linguística oficial para ensino de línguas. Para melhor visualização das ações de acolhimento implementadas pela UFRR ao logo desses anos, elaboramos a abaixo o quadro XIV contendo os principais acontecimentos discursivos.

---

<sup>96</sup> Em Zambrano (2018), a autora relata que as turmas geralmente de português para cidadãos venezuelanos começam sempre com a capacidade máxima, no entanto, ao longo do curso, vão se esvaziando devido a fatores de cunho financeiro, assim como dificuldades de mobilidade urbana.

**Quadro XIV** - Principais acontecimentos discursivos destinados ao acolhimento de migrantes na UFRR

<b>Acontecimento discursivo</b>	<b>Responsável (eis)</b>	<b>Ano</b>
Projeto Acolher – aulas de português, entre outras atividades de assistência)	Parceria entre Cátedra Sérgio Viera de Mello, UFRR e as organizações ACNUR e IOM	2017
Centro de Referência ao Imigrante (CRI)	Parceria entre UFRR, ACNUR e IOM	2018
Programa de Idiomas Sem Fronteiras (IsF) – aulas de português para refugiados destinadas à comunidade externa da UFRR	Parceria entre UFRR e MEC	2018
Programa de Acesso à Educação Superior para solicitantes de refúgio, refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade social (Resolução nº 007/2018 – CEPE/UFRR)	UFRR	2018
1º Edital de Vestibular de Ingresso de Refúgio, Refugiados e Migrantes	UFRR	1º semestre de 2019
2º Edital de Vestibular de Ingresso de Refúgio, Refugiados e Migrantes	UFRR	2º semestre de 2019
Curso de Redação em língua portuguesa para migrantes e refugiados	PPGL/UFRR	2º semestre de 2019
Curso de formação para professores de PLE/PLAc	PPGL/UFRR	2019
Pandemia <i>Coronavírus</i> (Ausência de ações)	UFRR	2020

**Fonte:** Nossa autoria, com base em Zambrano (2021) e Silva e Zambrano (2021).

Portanto, a partir da análise do quadro XIV, é possível verificar que a UFRR foi uma das primeiras instituições públicas de nível superior do estado a implementar uma política de acolhimento no âmbito institucional desde o ano de 2017, estabelecendo parcerias, inclusive com organizações não governamentais internacionais que detêm mais experiência para o cenário de crise. Entretanto, destacamos aqui que tais políticas foram sendo descontinuadas ao longo do tempo, ocasionando um sério prejuízo em termos de políticas linguísticas e educativas para a população que mais necessita desse atendimento, a população migrante, em sua maioria, de cidadãos venezuelanos.

Dessa forma, compartilhamos e concordamos com posicionamento de Camargo (2019) e Zambrano (2019), quando as autoras argumentam que o planejamento de políticas para o acolhimento necessita de maior investimento do poder público, assim como de oferta regular de cursos de PLAc, além de apoio institucional dentro e fora das universidades públicas brasileiras, para que a implementação de ações se dê de forma mais sólida, clara e objetiva. Além disso, é importante que a “oferta de políticas para o público migrante se constitua como responsiva às demandas da população acolhida e não apenas decidida pelos interesses de quem acolhe” (ZAMBRANO, 2021, p. 109-110).

Na próxima seção, discutimos com mais profundidade a importância do tripé universitário para concretização de ações institucionais de acolhimento linguístico-cultural, humanitário e social do público migrante, especialmente de venezuelanos em Roraima. Para tanto, analisamos as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela UFRR durante o período de 2016 a 2020, diante de tamanha demanda social exigida por esse cenário complexo de deslocamento de sujeitos.

### **6.3 – A indissociabilidade de ações de Pesquisa, Ensino e Extensão no espaço de produção de saber-poder universitário**

Durante muitos anos, a Universidade brasileira frente à sociedade era vista como uma instituição extremamente conservadora, a qual preservava as hierarquias sociais e econômicas instituídas durante o período colonial. A universidade, assim, reproduzia hierarquicamente o funcionamento da sociedade, haja vista que somente as classes dominantes tinham acesso ao ensino formal de nível superior nas instituições, perpetuando, assim, as fortes relações de saber-poder impostas pelo dispositivo colonial e mantendo os interesses ideológicos de dominação da classe dominante (CHAUÍ, 1995).

Nesse sentido, podemos dizer que o nascimento da ideia indissociabilidade do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), no cenário de formação superior brasileiro, remonta às condições históricas de emergência da Constituição Federal do Brasil (CF/1998), onde há a materialização da necessidade de a Universidade brasileira dialogar de forma mais permanente, eficaz e próxima com questões e problemas que derivam da vida em sociedade.

A indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão trata-se de um importante princípio orientador das práticas desenvolvidas na Universidade brasileira, pois estimula cada vez mais a construção sólida de ações a partir das demandas advindas de diferentes problemáticas sociais, bem como sua resolução para o bem-estar do convívio em sociedade (MOITA; ANDRADE, 2009). Nas palavras de Tauchen (2009), o conceito de indissociabilidade:

[...] remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso tratam-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo. (TAUCHEN, 2009, p. 93).

Na visão de Moita e Andrade (2009), o funcionamento do tripé universitário compõe a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético, estando previsto primeiramente na CF/ 1988, em seu artigo 207, pois as universidades “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, s/p.).

Nesse direcionamento, o desenvolvimento do tripé deve se dar nos cenários de forma indissociável, uma vez que são funções básicas das instituições e merecem igual atenção e tratamento no contexto de formação por parte das instituições, pois, do contrário, estarão desrespeitando os preceitos legais da carta magna brasileira (MOITA; ANDRADE, 2009). Nas palavras dos autores, a universidade tem sido campo de importantes estudos e debates no que tange às práticas de ensino, pesquisa e extensão nos últimos anos, sobretudo a partir das:

[...] relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no

risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269).

Embora prevista no texto da CF/88, o que se tem visto na prática nos espaços de saber-poder universitário é uma fragmentação dessa indissociabilidade, de modo que as práticas têm se constituído a partir de relações dipé, isto é, relações entre dois eixos apenas do tripé universitário. Moita e Andrade (2009) argumentam ainda que essas relações duais são importantes e benéficas para o desenvolvimento institucional, todavia:

[...] o que aqui se defende é um princípio que, se posto em ação, impede os reducionismos que se verificam na prática universitária: ou se enfatiza a produção do novo saber, ou a intervenção nos processos sociais, ou ainda a transmissão de conhecimentos na formação profissional (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269).

Tais problemáticas apontadas pelos autores, infelizmente, não são atuais, visto que são frutos de distintos fatores relacionados ao processo de surgimento da universidade no Brasil de forma tardia, como exploramos anteriormente, assim como referentes aos conflitos que perpassam a definição, a construção da identidade e do papel da universidade ao longo dos anos no cenário brasileiro.

Corroborando essa informação, Magnani (2002) nos diz que ao longo dos duzentos anos de criação e funcionamento das universidades brasileiras pouco a pouco ocorreram transformações significativas, em especial referentes ao modelo de ensino que era concebido pela transmissão de conhecimento e passou a ser compreendido como transmissão do saber científico atrelado juntamente à pesquisa e à extensão, em decorrência de intensos questionamentos sociais para democratização do acesso às universidades.

Conforme pontuam Moita e Andrade (2009), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão surge dessa mudança de perfil e postura universitária, como um potente princípio constitucional do século XXI para democratização do acesso à formação superior. No entanto, a corporificação desse princípio sofre ainda muita resistência, haja vista as fortes relações de saber-poder que atravessam as condições históricas de emergência da universidade como um território de elitização intelectual.

No mesmo direcionamento, Magnani (2002) argumenta que, lamentavelmente “constata-se a prevalência do caráter elitista presente desde os primórdios da criação do ensino superior brasileiro no século XIX” (MAGNANI, 2002, p. 13). A autora também esclarece que mesmo com a ideia de indissociabilidade estando prevista da CF/88 e sendo um importante dispositivo de poder para democratização do saber universitário, infelizmente foi sendo realizada de forma precária na prática ao longo dos anos.

Portanto, concordamos com Castro (2004), quando o teórico afirma que as condições históricas de emergência da proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no cenário superior brasileiro é decorrente de tensionadas relações de saber-poder (FOUCAULT, 2007) que se entrecruzam com a própria história entre a sociabilização do conhecimento produzido na universidade e as demandas sociais da população brasileira, pois, historicamente, sempre houve classes privilegiadas para deterem o conhecimento, seja ele de qualquer ordem.

Nesse sentido, podemos dizer que o questionamento em voga pela indissociabilidade entre ações de ensino, pesquisa e extensão surge de um clamor urgente e uma reivindicação latente da sociedade, de modo a questionar os diferentes saberes e poderes em torno da prevalência do conhecimento na mão de poucos, bem como da imposição da tradição conhecimento europeu como superior aos outros. De acordo com Santos (2004), essa tendência de fragmentação da universidade não está restrita especificamente ao contexto de formação superior do Brasil, pois:

[...] o conhecimento universitário [...] foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar, cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades (SANTOS, 2004, p. 40).

Nesse ínterim, apoiamo-nos e concordamos com problematizações lançadas por Escobar (2004) e Mignolo (2004), quando os autores advogam por uma postura decolonial de valorização do conhecimento mais prático, situado e produzido a partir da experiência e das demandas da sociedade, opondo-se então aquela postura de colonialidade do saber e poder (QUIJANO, 2010), especialmente no se refere aos níveis culturais e epistemológicos do conhecimento.

Sendo assim, apoiamo-nos nas indagações de Souza Santos (2004), ao afirmar que é necessária uma mudança de pensamento epistemológico do saber universitário, de maneira que o conhecimento universitário isolado dê espaço ao conhecimento

pluriversitário, pois tal conhecimento configura-se como a chave do século XXI, na medida em que se caracteriza como transdisciplinar, contextualizado e dialógico com as demandas e necessidades da sociedade.

Dessa forma, compreendemos que o diálogo com a sociedade deve se tornar um princípio basilar para o bom funcionamento da universidade, pois exige o cumprimento do seu papel como instituição inovadora e agência formadora de cidadãos críticos e reflexivos. Nas palavras de Moita e Andrade (2009, p. 272), o conhecimento pluriversário:

[...] não beneficia apenas as comunidades que têm seus saberes levados em conta. [...] a própria universidade se renova nesse processo. O ensino é, provavelmente, o melhor exemplo dessa renovação, à medida que, integrado ao conhecimento produzido através da pesquisa e aos anseios da sociedade considerados nas atividades de extensão, ganha em relevância e significado para a comunidade universitária. Desse modo, ensinar termina por ser uma atividade que, ao mediar a pesquisa e a extensão, enriquece-se e amadurece nesse processo: o professor universitário, ao integrar seu ensino à pesquisa e à extensão, mantém-se atualizado e conectado com as transformações mais recentes que o conhecimento científico provoca ou mesmo sofre na sua relação com a sociedade, além de formar novos pesquisadores, críticos e comprometidos com a intervenção social. Logo, não há pesquisa nem extensão universitária que não desemboquem no ensino.

Concordamos Gonçalves (2015), quando a autora sinaliza que a integração de tais ações é um desafio frequente que necessita de esforços contínuos de todos os atores envolvidos no processo educacional universitário. No entanto, a partir das reflexões lançadas por Moita e Andrade (2009), compreendemos e defendemos que tal esforço é possível e tem o poder proporcionar a integração eficaz com diferentes saberes, sujeitos, línguas e culturas, além de demandas e de necessidades advindas da população brasileira de uma forma geral, pois:

[...] o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o

interesse da maioria da sociedade. (MAZZILLI; MACIEL, 2010, p. 4).

Corroborando essas informações, Sleutjes (1999) argumenta que a multidimensionalidade do tripé da universidade, quando intimamente relacionado e imbricado, proporciona o aumento de forma considerável na concreta produção do conhecimento, contribuindo, verdadeiramente, com a diminuição das mazelas sociais globais e locais da sociedade, como, por exemplo, a pobreza e a violência que degradam o mundo moderno.

Nesse direcionamento, compreendemos, portanto, que a relação entre ensino, pesquisa e extensão se configura e se corporifica como uma valorosa essência da universidade democrática do século XXI, do fazer universitário pós-promulgação da CF/1998, sendo pouco a pouco compreendida como um importante pilar e catalisador de conhecimento para o bem social.

Nas próximas subseções, nos debruçamos em compreender e problematizar o papel do tripé universitário da UFRR na diminuição das tensões e conflitos existentes no processo de deslocamento de cidadãos venezuelanos para o estado roraimense. Para tanto, elaboramos uma cartografia institucional com ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no período de 2016 a 2020, índice temporal de maior fluxo migratório, bem como de documentos institucionais norteadores de práticas de ensino/aprendizagem.

### **6.3.1 – Os projetos de Ensino da UFRR**

Nesta subseção, temos como objetivo geral apresentar as ações de ensino desenvolvidas pela UFRR durante o período de delimitação temporal de 2016 e 2020 na instituição, diante da grave crise política, econômica e humanitária que assola a Venezuela. Para tanto, concentramos as ações cadastradas sobre o ensino de português para estrangeiros e migrantes, no quadro XX, de maneira agrupada, para, posteriormente, analisarmos as problemáticas. Vejamos:



**XV - Ações de ensino implementadas pela UFRR (2016-2020), com foco em ensino de português para estrangeiros e migrantes<sup>97</sup>**

<b>Ações de Ensino</b>	<b>Unidade Acadêmica Responsável</b>	<b>Ano</b>
Curso de Português Língua Estrangeira – PLE	Núcleo de Ensino de Línguas Estrangeiras (NUCELE)	1º semestre de 2016
Curso – Português para Estrangeiros Refugiados Políticos	Sem identificação de unidade ministrante	2017
Curso de Português Língua Estrangeira – PLE	Núcleo de Ensino de Línguas Estrangeiras (NUCELE)	2017
Projeto - Português para Acolhimento	Sem identificação de unidade ministrante	2018
Sem ações cadastradas na UFRR	–	2019
Sem ações cadastradas na UFRR	–	2020

**Fonte:** Elaboração nossa, a partir de dados da UFRR.

Diante da análise do quadro XV, é observável a escassez de ações do governo da língua destinadas ao ensino de língua portuguesa na universidade, sendo disponibilizadas para comunidade basicamente uma ação referente ao ensino de português por ano, exceto em 2017, quando houve a oferta de dois cursos de português simultâneos, com finalidades distintas.

Em 2016 e 2017, vemos o oferecimento do curso de PLE pelo NUCELE<sup>98</sup>, em 2016 foram abertas duas turmas no primeiro semestre, enquanto, em 2017, foram ofertadas três turmas no primeiro e duas no segundo semestres, respectivamente. Assim, apesar do oferecimento de cursos de PLE em 2016 e 2018, é interessante sinalizar que

<sup>97</sup> Os dados obtidos foram informados pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), junto às Pró-Reitorias e Diretorias responsáveis pela demanda, por meio de Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/ 2011), com solicitação *online* feita para a Controladoria Geral de União (CGU).

<sup>98</sup> Cabe dizer aqui, que o NUCELE é um importante espaço de aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais na instituição.

foco dos cursos oferecidos pelo núcleo, bem como de sua abordagem é referente ao público estrangeiro, de uma forma geral, residente no estado, especialmente aos intercambistas oriundos de outros países que cursam ou desejam cursar graduação ou pós-graduação na instituição, por meio de inúmeros acordos internacionais em que a UFRR faz parte, não sendo, assim, destinados a demandas relacionadas ao ensino de português no cenário de migração de crise.

Em 2017, há o oferecimento da primeira ação destinada ao ensino de português específico para população em deslocamento de crise, um notável acontecimento discursivo em meio à inércia estatal, no entanto, tal iniciativa destina-se aos estrangeiros na condição de refugiados políticos, configurando-se, assim, como uma ação pioneira de acolhimento linguístico e humanitário institucional no estado de Roraima.

De acordo com a Lei Brasileira de Refúgio (Lei nº 9474/1997), a pessoa refugiada é aquela que: (i) devido a fundados temores de perseguição por motivos variados como, por exemplo, raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas que se encontra fora de seu país de origem e não possa ou não queira voltar ao seu país de nacionalidade; (ii) não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função de circunstâncias ditas anteriormente e; (iii) devido à grave e generalizada violação dos direitos humanos é obrigado a deixar seu país de origem e buscar refúgio em outros países.<sup>99</sup>

Em 2018, temos a disponibilização de um curso específico de PLA, destinado especificamente para migrantes oriundos do cenário de crise, não mais contendo a especificação de refugiados ou de estrangeiros<sup>100</sup>. Trata-se, portanto, de um curso direcionado ao ensino de português com o objetivo claro de atender às particularidades linguístico-culturais de inserção do migrante na sociedade brasileira com questões que perpassam os direitos sociais, o mercado de trabalho, o direito à saúde, entre outros aspectos básicos previstas na CF/88.

---

<sup>99</sup> As informações mencionadas aqui são da ACNUR, disponíveis em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/perguntas-e-respostas/#refugiado>. Acesso em 20 de out. de 2023.

<sup>100</sup> É importante esclarecer aqui que até meados de 2017, os cidadãos venezuelanos só poderiam ingressar ao Brasil na condição de refugiados políticos e somente após a aprovação do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). Nos anos posteriormente, houve uma flexibilização desse ingresso, sendo permitida a solicitação de residência temporária a qualquer sujeito venezuelanos, independente de perseguições políticas etc.

Nos anos posteriores, 2019 e 2020, há a descontinuidade das ações do governo da língua envolvendo o ensino de português, tanto para estrangeiros, de uma forma geral, como também para migrantes em situação de vulnerabilidade, o que demonstra a falta de uma política linguística oficial e permanente da UFRR no que tange principalmente ao ensino de línguas estrangeiras/adicionais. Tal descontinuidade e ausência afeta o reconhecimento do espaço de enunciação fronteiriço de estado, com diferentes línguas, culturas e sujeitos, além de perpetuar discursos relacionados ao monolinguismo e monoculturalismo que foram corporificados no Brasil por meio de potentes mecanismos de poder do dispositivo colonial.

Nesse sentido, concordamos com apontamentos de Sleutjes (1999, quando expõe que, desde a promulgação da Constituição Cidadã, nunca se precisou tanto de profissionais críticos, éticos e conscientes nas universidades que sejam capazes de refletir, de planejar, de discutir e, sobretudo, de não reproduzir saberes isolados e descontextualizados da realidade local da sociedade. Nas palavras da autora:

[...] podemos afirmar, sem temor, que o ensino ministrado nas IFES brasileiras é de boa qualidade, mas não resta a menor dúvida de que ainda é feito de forma tradicional ou pouco condizente com as necessidades de mudanças das sociedades contemporâneas e do próprio homem, que continua adquirindo conhecimento de forma pouco relacionada com sua realidade (SLEUTJES, 1999, p. 105).

Dessa forma, percebe-se um forte tensionamento nas práticas de ensino de português na UFRR, a partir da análise do quadro XXV, pois é observável um movimento de pioneirismo, bem como ausências nos anos posteriores. Infelizmente, é nítido que a instituição ainda se encontra aprisionada por padrões e heranças centenárias impostas pela colonização linguístico-cultural, cujo reflexo têm se dado por meio da (re)produção de práticas coloniais e fragmentadas que não levam em consideração os saberes, as línguas, as culturas e os sujeitos marginalizados pelo dispositivo colonial (NEVES, 2009; 2015, 2020).

Na visão da estudiosa Sleutjes (1999), as práticas de ensino instituídas no espaço universitário hoje devem se comprometer com “[...] o homem e com o meio em que vive, para que se eleve o nível de reflexão crítica da realidade” (SLEUTJES, 1999, p. 105). Desse modo, é necessário que a UFRR (re)pense suas políticas e práticas de ensino no que concerne à realidade amazônica e fronteiriça, de maneira que se torne uma instituição agente de transformação no seu contexto sócio-histórico-cultural amazônico e fronteiriço.

### 6.3.2 – Os projetos de Pesquisa da UFRR

Dando continuidade à confecção da cartografia institucional das ações institucionais, elencamos abaixo os projetos de pesquisa cadastrados oficialmente na UFRR que versam sobre os processos migratórios, ensino de português, dentro outras temáticas relacionadas ao contexto de migração de crise de cidadãos venezuelanos para o estado roraimense. Observemos então o quadro XVI, com o agrupamento de pesquisas, unidades acadêmicas responsáveis, assim como, respectivamente, os anos de cadastro e execução dos projetos:

**XVI - Ações de pesquisa implementadas pela UFRR (2016-2020), com foco em migração venezuelana e ensino de português para migrantes<sup>101</sup>**

<b>Ações de Ensino</b>	<b>Unidade Acadêmica Responsável</b>	<b>Ano</b>
Sem ações cadastradas na UFRR	–	2016
Sem ações cadastradas na UFRR	–	2017
Formação de educadores de espanhol/ língua adicional: prática de ensino/ estágio curricular supervisionado – escola no contexto amazônico – projeções internacionais	Centro de Comunicação, Letras e Artes	2018
Brasileiros, Haitianos, Venezuelanos: múltiplas vozes no EJA em Roraima	Centro de Comunicação, Letras e Artes	2018
Contato linguístico na fronteira Brasil x Venezuela: análise de produções textuais de hispanos aprendizes de PLE	Centro de Comunicação, Letras e Artes	2018
Novas tecnologias, conectividade digital e a integração de imigrantes /refugiados venezuelanos em Roraima - Brasil	Centro de Ciências Humanas	2019

<sup>101</sup> Os dados obtidos foram informados pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), junto às Pró-Reitorias e Diretorias responsáveis pela demanda, por meio de Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/ 2011), com solicitação *online* feita para a Controladoria Geral de União (CGU).

Identidade e (auto)representação etnicorracial no Português como Língua de Acolhimento	Programa de Pós-Graduação em Letras	2019
Português como Língua Estrangeira em Roraima	Centro de Comunicação, Letras e Artes	2020

**Fonte:** Elaboração nossa, a partir de dados cedidos pela UFRR.

Conforme é observável na cartografia do quadro XVI, os projetos de pesquisa cadastrados oficialmente na UFRR, com temática sobre migração, ensino de português e outras temáticas relacionados ao cenário de migração de crise são bastante escassos de acordo com nossa delimitação temporal de análise de 2016 a 2020. Basicamente, tem-se projetos de pesquisa entre os anos de 2018 a 2020, os quais 3 estão cadastrados em 2018, dois projetos em 2019 e apenas um projeto em 2020, respectivamente.

Em 2018, temos, assim, um movimento de pioneirismo de ações de pesquisa do Centro de Comunicação, Letras e Artes (CCL/UFRR)<sup>102</sup>. Cabe lembrar, conforme pontuam Silva e Zambrano (2021), que o ano de 2018 é um importante acontecimento discursivo referente à migração, pois é a primeira vez que o estado de Roraima liderou o *ranking* de solicitações de refúgio no Brasil, ultrapassando, inclusive o estado de São Paulo que historicamente sempre liderou as estatísticas de pedido no território nacional.

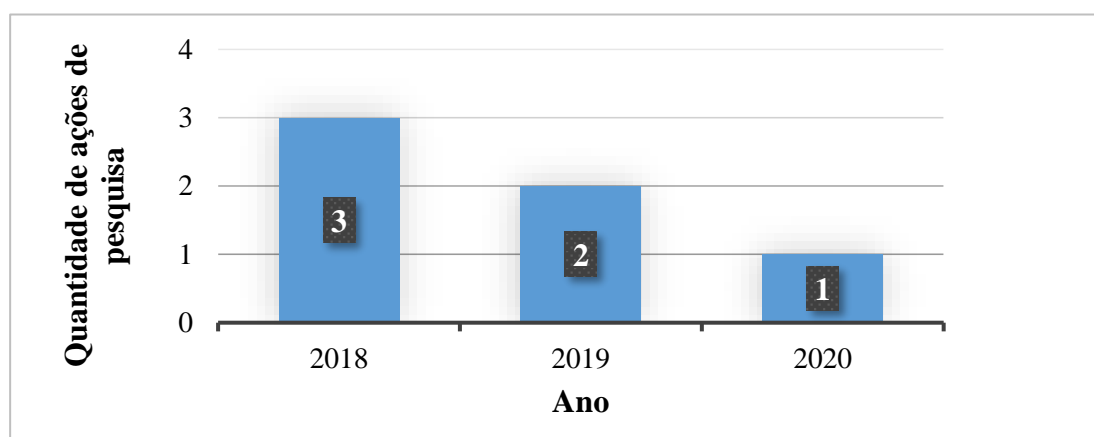
Assim, as três ações de pesquisa do CCL em funcionamento, em 2018, na UFRR, são oriundas dos cursos de Letras e versam sobre distintas temáticas relacionadas ao contexto migratório ou amazônico, sendo apenas dois projetos voltados para problemáticas relacionadas ao cenário de ensino da Educação Básica em Roraima, assim como o movimento de tensão de aprendizes hispano falantes com o contato escrito com a língua portuguesa nas cidades fronteiriças roraimense. No entanto, nenhum projeto específico que mencione a abordagem diferenciada do ensino de português para esse público de migração de crise, sob um viés fora das perspectivas do Estado-Nação.

<sup>102</sup> O CCL reúne os cursos de de Artes Visuais, Comunicação Social (Jornalismo), os cursos de formação em Letras e suas diferentes habilitações e o curso de Música.

Em 2019, há uma diminuição de pesquisas, sendo apenas dois projetos cadastrados na UFRR, uma pelo Centro de Ciências Humanas (CCH/UFRR)<sup>103</sup> e outra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). A ação do CCH é destinada a preocupações que tocam à conectividade e integração do migrante no Brasil, já a ação de pesquisa do PPGL é direcionada a problematizar de identidade e (auto)representação desse migrante no que toca a aprendizagem de uma língua que ele não escolheu de forma espontânea para aprender. Nesse momento, percebe-se a incorporação da nomenclatura Português como Língua de Acolhimento (PLAc) nas pesquisas da área de Letras, com foco nas especificidades do acolhimento linguístico-cultural de sujeitos oriundos de uma migração de crise.

Por fim, em 2020, também é perceptível um movimento de diminuição de ações de pesquisa sobre as temáticas relacionadas à migração, sendo apenas um projeto cadastrado pelo CCL, entretanto, que não se destina exclusivamente ao público migrante em situação de vulnerabilidade do estado, tendo em vista que, conforme argumentamos anteriormente, o PLE trata-se de um ensino de português para estrangeiros de uma forma geral, não apresentando uma abordagem metodológica adequada para sujeitos de migração de crise. Em termos de quantitativos, desenvolvemos abaixo o gráfico I que demonstra a regressão de ações de investigação destinadas ao público de deslocamento de crise. Vejamos:

**Gráfico I** - Distribuição dos Projetos de Pesquisa sobre Migração, Ensino de Português e temáticas relacionadas ao contexto migratório de crise cadastrados na UFRR por ano (2016-2020)



**Fonte:** Elaboração nossa.

<sup>103</sup> O CCH reúne diferentes cursos, tais como: Ciências Sociais, História e Relações Internacionais.

De fato, a partir da análise e da compreensão do gráfico I, é possível compreender uma tensão entre pioneirismos e ausências na instituição, conforme exposto anteriormente quando trouxemos à baila as condições históricas de emergência do ensino de português na UFRR. Em relação à quantidade de ações de pesquisa, vemos que há uma queda drástica de projetos de pesquisa referentes à temática de migração e ensino de português, havendo em 2018 apenas três, 2019 duas ações e, em 2020, somente uma ação de pesquisa cadastrada, demonstrando, assim, a existência de uma fissura entre os problemas de cunho social e os interesses de investigação na instituição.

Nos anos de 2016 e 2017, por exemplo, há um completo apagão de pesquisas sobre o contexto migratório, sobre o ensino de português ou sobre temáticas relacionadas à migração de crise na UFRR, pois não há nenhum projeto de investigação cadastrado na instituição, o que demonstra a invisibilização/silenciamento da presença dos sujeitos venezuelanos na sociedade roraimense, um movimento complexo marcado pelo funcionamento do dispositivo colonial, o qual:

[...] reproduz um aspecto ainda mais cruel desse domínio sobre o corpo, na medida em que [o migrante] não se é percebido pela sociedade como parte dela, mas se existe nela, seu corpo pode ser eliminado, pois, formalmente, não existe. Quando se junta a isso, o fato dos migrantes que chegam ao país em busca de refúgio serem, majoritariamente africanos subsaarianos e latino-americanos (Baeninger et al, 2018; Cavalcanti et al, 2019a; Cavalcanti et al., 2019b), acresce-se a esse necropoder todos os dispositivos de uma sociedade marcada pela escravização da população africana e sua consequente marginalização como é o caso da sociedade brasileira. Os migrantes são mais do que corpos indesejados que chegam, são corpos que não se quer por aqui, indiscriminadamente (MATOS-DE-SOUZA; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO; BARROSO-TRISTÁN, 2021, p. 04)

Ao analisarmos as ações de ensino da UFRR anteriormente, constatamos uma descontinuidade, assim como uma ausência do reconhecimento da condição do espaço de enunciação fronteiriço de estado roraimense, o que também se reverberou nas práticas de pesquisa da universidade, pois, conforme pontua Sleutjes (1999), as ações de pesquisa são produtos de amadurecimento das ações de ensino. Nas palavras da autora, o eixo de pesquisa nas instituições é um:

[...] aprofundamento do conhecimento já existente, nascido da busca por soluções, da busca pelo novo, do gosto pela investigação, pela descoberta. Em síntese, a pesquisa é, na verdade, um excelente exercício de maturidade científico-sociocultural (SLEUTJES, 1999, p. 106).

Sendo assim, compreendemos que o eixo de pesquisa é essencial para desenvolvimento do ambiente amazônico e fronteiro de localização geopolítica do estado roraimense, principalmente com questões que atravessam a crescente onda de preconceitos e xenofobias que têm se instalado em Roraima e que corporificam um discurso marcado pela colonialidade do poder.

Nesse sentido, acreditamos que se torna cada vez mais urgente e latente que a UFRR estreite os laços dialógicos entre a sociedade civil e os pesquisadores, para que as barreiras existentes entre a pesquisa universitária e a realidade vivenciada pela sociedade sejam fonte de inspiração para resolução de graves problemas que afligem o entorno, tais como: (i) o incentivo à desconstrução de discursos extremamente nacionalista na perspectiva do Estado-Nação que circulam no seio social roraimense e (ii) o fomento ao ensino de português por um viés decolonial, intercultural, entre línguas, de valorização de diferentes línguas-culturas no processo de aprendizagem dos migrantes. Na próxima seção, inclinamo-nos em analisar quais ações de extensão têm sido desenvolvidas pela UFRR para resolução de problemáticas referente a esses discursos preconceituosos e colonizadores a respeito dos migrantes de crise.

### **6.3.3 – Os projetos de Extensão da UFRR**

Por fim, reunimos agora nesta cartografia institucional, as práticas de extensão desenvolvidas pela UFRR no que tange ao acolhimento de migrantes venezuelanos em situação de vulnerabilidade social e econômica, em diferentes áreas do saber, entre os períodos de 2016 e 2020, para, posteriormente, nos dedicarmos à análise das referidas ações com foco em ensino de língua portuguesa. Vejamos:



**XVII - Ações de extensão implementadas pela UFRR (2016-2020), com foco no acolhimento ao migrante venezuelano<sup>104</sup>**

<b>Ações de Ensino</b>	<b>Curso e/ou Unidade Acadêmica Responsável</b>	<b>Ano</b>
Projeto – Elaboração de Curso de Português Língua Estrangeira/ Adicional – PLE/PLA	Núcleo de Ensino de Línguas Estrangeiras (NUCELE)	2016
Projeto – Ensino da Língua Portuguesa como Acolhimento dos Alunos Estrangeiros Recepcionados pela CRINT	Coordenadora de Relações Internacionais (CRINT)	2017
Projeto – Voluntariação	Coordenação do Curso de Psicologia	2017
Evento – I Seminário de Educação Intercultural: cultura e infância, em contextos de imigração e refúgio de venezuelanos indígenas em Roraima	Coordenação do Curso de Pedagogia	2018
Projeto – Educação, Saúde e Interculturalidade: metodologias e saberes em contexto de imigração de venezuelanos indígenas em Boa Vista – RR	Coordenação do Curso de Pedagogia	2018
Projeto – Extensão Solidária “Ciclo de Orientações Jurídicas nos Abrigos “ (ESCOJA)	Coordenação do Curso de Direito	2018
Evento – I Congresso Brasileiro sobre Migrações e Refugiados	Coordenação do Curso de Direito	2018
Projeto – Aprendizagem Psicoativa: conversações em português, espanhol e outras línguas para co-construção da capacitação da aprendizagem sociolinguística	Coordenação do Curso de Psicologia	2018
Projeto – <i>Enactus</i> UFRR – <i>Las madres</i>	Coordenação do Curso de Ciências Contábeis	2019
Curso – Capacitação para Professor de Português como Língua de Acolhimento	Programa de Pós-Graduação em Letras	2019
Projeto – Bromélias: o audiovisual e a fotografia como meios de	Coordenação do Curso de Comunicação Social	2019

<sup>104</sup> Os dados obtidos foram informados pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), junto às Pró-Reitorias e Diretorias responsáveis pela demanda, por meio de Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/ 2011), com solicitação *online* feita para a Controladoria Geral de União (CGU).

resistências e valorização das mulheres migrantes		
Curso de Redação em Língua Portuguesa para Imigrantes/Refugiados (Seletivo/Vestibular)	Programa de Pós-Graduação em Letras	2019
Projeto – Oficinas de alinhamento teórico e metodológico de Estudos Migratórios	Coordenação do Curso de Ciências Sociais	2019
Programa – MiSordo: Programa Internacional de Apoio a Imigrantes e Refugiados surdos no Brasil	Coordenação do Curso de Letras Libras	2020
Projeto – Curso de Português como Língua Estrangeira	Coordenação do Curso de Relações Internacionais	2020

**Fonte:** Elaboração nossa, a partir de dados cedidos pela UFRR.

Ao contrário do número relativamente baixo das ações de ensino e pesquisa cadastradas na UFRR durante o período analisado sobre migração, ensino de português ou temáticas referentes ao cenário de migração de crise, é observável, a partir do quadro XVII, um número significativo de projetos de extensão a respeito do acolhimento de migrantes, em distintas áreas do saber científico, como também um aumento expressivo a cada ano, com exceção do ano de 2020.

Em 2016, é perceptível a inauguração de uma ação tímida e isolada do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NUCELE), com o objetivo capacitar professores e acadêmicos a desenvolver cursos relacionados ao ensino de português como língua estrangeira/adicional (PLE/PLA) para a comunidade interna e externa, possibilitando um importante movimento de reflexão para atuação em diferentes contextos e especificidades de ensino de português. No ano posterior, em 2017, temos o aumento de ações para duas cadastradas, uma por parte da CRINT e outro por parte do curso de Psicologia, com fins de acolhimento linguístico universitário<sup>105</sup> e outra para fins de auxílio psicológico diante

<sup>105</sup> Cabe destacar aqui que existe uma oscilação muito grande nas nomenclaturas destinadas ao ensino de português para o público migrante na universidade, sendo ora ações nomeadas como PLE, PLA, PLAc, o que gera uma confusão de sentidos, tendo em vista que a adoção de determinadas nomenclaturas não condiz com a mesma forma de abordagem e de entendimento metodológico. De acordo com Silva e Zambrano (2021), é a partir da palestra da Profa. Dra. Lúcia Barbosa (UnB), em 2017, que há a popularização da subárea de PLAc no estado roraimense.

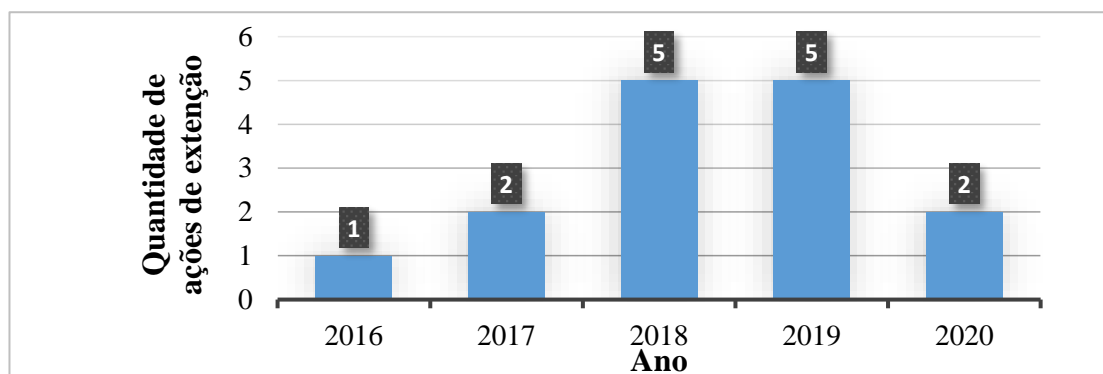
da mudança abrupta de país de origem, bem como questões relacionadas ao processo de deslocamento de forma forçada.

No ano de 2018, há um salto para cinco ações de acolhimento, sendo dois projetos coordenados pelo curso de Pedagogia, dois pelo curso de Direito e uma ação pelo curso de Psicologia. De modo geral, esses distintos projetos visam proporcionar um acolhimento ao migrante, sobretudo venezuelano no que se refere à questão educacional, jurídica e psicológico, não havendo, nesse ano, nenhuma ação com viés de aprendizagem linguística de português especificamente.

Por conseguinte, em 2019, também observamos a manutenção da quantidade de cinco projetos de extensão destinados ao contexto de migração de crise, estando um relacionado ao curso de Ciências Contábeis, duas ações de acolhimento linguístico do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), uma do curso de Comunicação Social e outra do curso de Ciências Sociais. Tais ações de 2019, possuem diferentes finalidades, desde a capacitação e a formação linguística a oficinas teóricas de como estudar o fenômeno de migração em emergência no estado roraimense.

Por fim, em 2020, constatamos o declínio de ações de extensão, sendo uma guiada pelo curso de Letras Libras, destinada à migrantes surdos que possuem a língua venezuelana de sinais (LSV) e a outra ação do curso de Relações Internacionais com foco no ensino de PLE, novamente com a volta da nomenclatura referente ao ensino de português para estrangeiros residentes no estado de forma geral, e não sujeitos em situação de vulnerabilidade social e econômica. Abaixo, elaboramos o gráfico II, com a finalidade de compreendermos melhor o movimento de ascensão e regressão de projetos de extensão sobre migração com o passar dos anos. Vejamos:

**Gráfico II** – Distribuição dos Projetos de Extensão destinadas ao acolhimento de migrantes venezuelanos em situação de vulnerabilidade social e econômica, em diferentes áreas do saber, cadastrados na UFRR por ano (2016-2020)



Fonte: Elaboração nossa.

Diante da análise do gráfico II, é nítido um movimento crescente nos primeiros anos de ações de acolhimento aos sujeitos migrantes venezuelanos, havendo nos anos de 2018 e 2019 os maiores quantitativos de projetos de extensão cadastrados. Ao compararmos com os projetos de ensino e pesquisa analisados, percebemos uma recorrência discursiva, um padrão comum entre movimentos de pioneirismos e de ausências, principalmente nos anos finais do período delimitado de análise, ou seja, em 2020, onde há uma diminuição brusca de projetos de ensino, pesquisa e extensão na UFRR.

De fato, a partir da análise do quadro XXV e dos gráficos I e II, fica clara a diminuição drástica de ações de ensino, pesquisa e agora também de extensão, o que demonstra um movimento tensionado entre inclusão e exclusão de iniciativas voltadas ao público migrante venezuelano, com a não continuidade e manutenção de projetos institucionais direcionados ao acolhimento dessa população em situação vulnerável, tanto economicamente quanto socialmente.

Para Sleutjes (1999), a não continuidade de ações ligadas à extensão pode proporcionar inúmeros transtornos para a população, além de evidenciar o distanciamento já existente entre a universidade e a sociedade, o que contribui para a manutenção do abismo entre o conhecimento produzido nas instituições superiores e as necessidades da vida em sociedade. Em outras palavras, a autora pontua que:

[...] a atividade de extensão é chave para resolver o maior problema das universidades brasileiras: o relacionamento da universidade com a sociedade. Basta apenas que os dirigentes universitários se conscientizem disto com ações que permitam ao grupo que realiza extensão crescer em número, em criatividade e em coragem para fazer educação fora dos padrões rotineiros. Assim, estas instituições colocarão pelo menos um pé no século XXI, saindo de seus muros de forma clara e irreversível (SLEUTJES, 1999, p. 108-109).

Em relação as ações de extensão destinadas especificamente ao acolhimento linguístico-cultural por meio da aprendizagem de língua portuguesa ou da formação e capacitação de professores e acadêmicos para ensinar português nesse cenário, a situação ainda é mais drástica, conforme pontua Zambrano (2019), ao dizer que há uma escassez de formação de professores de línguas no que toca ao ensino de português para os cidadãos venezuelanos em uma nova abordagem de PLAc, bem como de ações concretas e específicas para ensino dessa língua aos migrantes na UFRR.

Nesse entendimento, compreendemos tal ausência ou não continuidade de ações, acaba, como observável no gráfico II, gerando a perpetuação do sistema de voluntariado com “professores” ministrando aulas de português sem a formação adequada para o público de migração de crise, seja dentro ou fora da universidade, ocasionando, assim, na reprodução de diferentes estereótipos sobre o funcionamento da língua portuguesa, bem como pensamentos coloniais atravessados pelo discurso da falta e da obrigatoriedade da aprendizagem de português (DINIZ; NEVES, 2018).

De modo geral, as ações de extensão analisadas da UFRR configuram-se como mais abrangentes tematicamente e também extensas relativamente em números quantitativos, se comparamos com as ações de ensino e de pesquisa da instituição. As ações de extensão caracterizam-se por perpassam distintas áreas do saber científico da universidade, o que é positivo para missão institucional lançada no PDI (2016-2020). Entretanto, as ações específicas de acolhimento linguístico-cultural ainda acontecem de maneira tímida dentro do espaço institucional, o gera preocupação, tendo em vista que conforme sinalizam Silva e Costa Júnior (2021) a maior problemática enfrentada pelos sujeitos em deslocamento é a barreira linguística de aprendizagem do novo idioma.

Sendo assim, é necessário a proposição de cursos de língua portuguesa como língua de acolhimento de forma permanente na instituição, transformando-se em uma política linguística institucional permanente e de oferta regular, haja vista a demanda social e a realidade fronteiriça do contexto roraimense.

A seguir, nas “considerações finais”, exploramos de forma mais aprofundada as relações de saber-poder existentes entre os discursos contidos nos documentos institucionais analisados, isto é, o PDI (2016-2020), os PPCs dos cursos de Letras (2016-2017), o documento de Políticas Linguísticas e sua efetiva corporificação em práticas de ensino, pesquisa e extensão implementadas e executadas na UFRR durante o período temporal de 2016 a 2020.

## 7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A presente pesquisa doutoramento materializada aqui e desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara) se filia à Análise do Discurso, com contribuições de Michel Foucault, inaugurada, sobretudo, no cenário brasileiro, a partir dos trabalhos da Professora Doutora Maria do Rosário Valencise Gregolin (2003; 2005; 2006; 2008; 2015).

Por conta do caráter transdisciplinar, esta pesquisa discursiva também proporcionou um diálogo potente com outros campos do saber, pois compreende que as teorias e saberes são pensados e problematizados com o objetivo estabelecer pontes dialógicas, e não barreiras que tangem à fragmentação e isolamento do conhecimento produzido. Assim, esta pesquisa de doutorado dialogou constantemente com reflexões e pensamentos oriundos dos Estudos Decoloniais; da Geografia Humana; da Antropologia; dos Estudos Fronteiriços; da Linguística Aplicada; da Educação; entre outros.

Esse movimento dialógico transdisciplinar ao longo de toda a corporificação da tese nos possibilitou entender e refletir, de forma mais aprofundada e detalhada, os tensionados e complexos processos envolvendo o discurso, assim como as distintas relações de saber-poder que se manifestam no/pelo funcionamento da/na língua em variados tempos, espaços e campos de pensamento e atuação que envolvem as condições históricas de emergência do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) em um ambiente institucional universitário de localização geopolítica do extremo norte do país.

O objetivo geral da nossa pesquisa buscou compreender as relações de saber-poder que estão na base das estratégias discursivas implementadas pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), espaço em que se materializam normatividades hegemônicas do dispositivo colonial, principalmente no que tange ao ensino de línguas estrangeiras/adicionais. Conseqüentemente, os objetivos específicos se delinearão, sobretudo, seguindo dois direcionamentos constitutivos e indissociáveis.

O primeiro objetivo específico diz respeito à condução teórico-metodológico da pesquisa estando relacionada a (i) investigar a concepção de português como língua acolhimento nos documentos oficiais de ensino/aprendizagem e nos documentos de políticas linguísticas e; (ii) contribuir com o diálogo transdisciplinar teórico entre as perspectivas teóricas da Análise do Discurso, com contribuições de Michel Foucault e

dos Estudos Decoloniais. O segundo, por conseguinte, é atravessado por questões teórico-analíticas, a saber: (i) cartografar discursivamente as ações de migração e de ensino português como língua de acolhimento na UFRR e; (ii) problematizar a emergência e a necessidade de implementação subárea de PLAc na região fronteira e amazônica de Roraima.

Nesse sentido, os problemas de pesquisa desta tese desenharam-se a partir da elaboração de três perguntas e/ou questionamentos: (i) Quais saberes e poderes produzem e interferem na construção desse espaço de enunciação fronteira?; (ii) Quais dizeres comparecem na concepção de ensino de português como língua de acolhimento nesse espaço institucional?

Em relação à metodológica utilizada ao longo desta investigação discursiva, assumimos uma atitude arqueogenológica (FOUCAULT, 2007), pois compreendemos que as relações de saber-poder são iminentes a qualquer prática discursiva e são utilizadas pelos sujeitos no discurso, sempre utilizando determinadas estratégias para produzir poder, bem como concordamos com Foucault (2007) quando argumenta que discurso está submetido a uma certa ordem discursiva, pois existe um domínio do que é dito e de como é dito, sendo subordinado aos processos históricos do discurso.

Para tanto, foi necessário e relevante criarmos um arquivo de uma política institucional, agrupando documentos institucionais da Universidade Federal de Roraima (UFRR), entre os anos de 2016 a 2020, haja vista que se configura como um período temporal importante e que marca um intenso e complexo acontecimento discurso de entrada de cidadãos venezuelanos no estado roraimense. Tal arquivo institucional foi composto pelo PDI (2016-2020), PPCs dos cursos Letras (2017-2018), documento de Políticas Linguísticas e; ações de ensino, pesquisa e extensão cadastradas sobre a temática de migração e português como língua de acolhimento entre os anos de 2016 e 2020.

Para dar conta dessa empreitada teórico-analítica, dividimos o gesto de análise em dois momentos. O primeiro movimento teórico-analítico teve como objetivo central compreender as relações de poder materializadas nos documentos institucionais que norteiam as práticas de ensino e aprendizagem na UFRR, durante o período institucional de quatro anos, ou seja, análise de documentos que versam sobre o período de 2016 a 2020.

Na análise do PDI (2016-2020), por meio das diferentes SDs, ficou perceptível o estabelecimento de uma política de memória que recupera enunciados ditos anteriormente à escrita do documento institucional como, por exemplo, acontecimentos discursivos relacionados à memória de criação das universidades brasileiras, bem como o funcionamento de dispositivo colonial de restrição do conhecimento para a população, pois durante muito tempo os saberes produzidos e divulgados pelas universidades estavam direcionados a um público seletivo da elite econômica. No entanto, também ficou observável ao longo da análise do PDI (2016-2020) um movimento da memória discursiva que repete, silencia e apaga enunciados e temáticas ditos anteriormente na missão institucional da UFRR.

Na análise dos PPCs dos cursos de Letras de 2017 e 2018, constatamos a instauração de uma política de memória que recupera discursos relativos à criação das universidades no contexto brasileiro, tendo em vista que há uma linha força marcante do dispositivo colonial sobre a formação de nível superior no Brasil. Há também o reforço da importância histórica e social da criação da primeira universidade pública roraimense, destacando sua importância para formação de professores de línguas estrangeiras/adicionais em um contexto imerso ao multi/plurilinguismo, bem como a necessidade do estreitamento entre a formação de professores de línguas e os desafios enfrentados em sala de aula no âmbito da Educação Básica.

Outrossim, ao analisarmos os ementários dos PPCs, ficou evidente também movimento que tende ao discurso de incorporação de práticas decoloniais e interculturais nas matrizes curriculares dos cursos de Letras da UFRR (ZAMBRANO; SILVA; LIMA, 2021). No entanto, para concretização de tais práticas condizentes com a realidade educacional roraimense, é urgente que as disciplinas que são atualmente eletivas sejam realocadas como obrigatórias para que proporcionem debates e discussões relacionadas a outros saberes não hegemônicos para toda a comunidade de alunos, tornando-se, assim, uma política formativa permanente nos cursos de Letras da instituição, que incentiva a valorização do pensamento amazônico e fronteiriço (MIGNOLO, 2013).

Por fim, após análise do documento de Políticas Linguísticas (decisão nº 013/2018 – CEPE), é observável a ausência de documento normativo específico e oficial a respeito de políticas linguísticas no cenário institucional que direcione, regule e perceba a importância da oferta de diferentes línguas na universidade, inclusive indígenas e de migração, em consonância com a realidade e a necessidade local roraimense.



Apesar de existir reforços para o estabelecimento de uma política linguística institucional plural na instituição, por meio de um documento de políticas linguísticas vertical, tais esforços ao longo dos anos têm esbarrados em entraves no que diz respeito à implementação efetiva de ações eficazes e concretas na universidade, ainda que haja ações horizontais em diferentes unidades acadêmicas, como mencionamos ao longo da tese.

O segundo movimento teórico-analítico teve como finalidade a elaboração de uma cartográfica institucional por meio do levantamento de ações (ensino, pesquisa e extensão) cadastradas na UFRR que versam sobre aspectos de migração e de ensino de PLAc no espaço institucional, entre o período de 2016 a 2020, para que compreendêssemos o movimento de contradições constitutivas do discurso e as relações de poder envolvidas entre os documentos institucionais e sua efetiva implementação na universidade

Na análise destinada as ações de ensino, foi perceptível observado um movimento ainda tímido em relação a práticas de ensino de língua portuguesa para atender ao contexto local da região fronteira e amazônica que, historicamente, sempre foi marcado por um fluxo constante de deslocamento de sujeitos, sejam eles estudantes intercambistas, sejam eles migrantes, de uma forma geral, em situação de vulnerabilidade social e econômica. Nesse entendimento, ficou evidente um movimento dual e tensionado entre pioneirismos e ausências no oferecimento iniciativas de português para esses públicos, contribuindo para perpetuação de condutas e imaginários monolíngues e monoculturais do dispositivo colonial no Brasil.

Na análise das ações específicas de pesquisa, foi observada a escassez de investigações com temática sobre migração, sobre ensino de português e outras temáticas relacionados ao cenário de migração de crise entre o período analisado de 2016 a 2020. Nos anos de 2016 a 2017, não foi encontrada e registrada nenhuma investigação científica sobre as temáticas elencadas, o que demonstra a invisibilização/silenciamento dos sujeitos venezuelanos na sociedade roraimense.

Além disso, cabe destacar que tais ausências também evidenciam a falta de diálogo entre as práticas de pesquisa instituídas e desenvolvidas naqueles anos de 2016 e 2017 e as verdadeiras demandas e os problemas vivenciados pela sociedade local nesse contexto de migração de crise.

Por fim, a análise de práticas de extensão apontou para um número significativo de projetos referentes ao cenário de migração de crise no período temporal analisado, sendo as ações de distintas áreas do saber, com diferentes objetivos, tais como: ações de acolhimento jurídico, psicológico, social, entre outras.

Em relação às ações de extensão destinadas ao acolhimento linguístico-cultural especificamente ainda se constatam um número reduzido, principalmente de proposta de capacitação e de formação de professores línguas para atender ao ensino de português para migrantes, como também de cursos específicos de português aos migrantes, de uma forma geral, que desejam aprender a língua portuguesa. Outrossim, também foi possível verificar o tensionamento entre o movimento de pioneirismo e de ausência, uma vez que ao longo do período analisado o oferecimento de tais ações foi diminuindo de forma drástica, não sendo continuadas na universidade.

Portanto, levando em consideração a análise dos dois movimentos teórico-analíticos desta tese, ou seja, um relacionado aos dizeres corporificados em documentos institucionais, por vezes, prescritivos, normativos e orientadores, e, outro, por outro lado, mais prático e fluído que diz respeito à implementação de ações de ensino, pesquisa e extensão, ficou explícita a instauração de uma política discursiva pendular, que ora tende para práticas de inclusão e ora de exclusão da realidade multi/plurilíngue do estado roraimense, o que inclui ações acolhimento aos migrantes em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Nessa compreensão de uma política discursiva pendular, constatamos que, no primeiro movimento teórico-analítico, há indícios de discursos que tende à inclusão da diversidade linguística-cultural do estado, incluindo aí o incentivo de práticas de acolhimento linguístico-cultural-humanitário, sobretudo com discussões atravessadas pelo pensamento decolonial e intercultural, como vimos nos discursos materializados nos documentos institucionais como, por exemplo, no PDI (2016-2020) e nos PPCs dos cursos Letras (2017-2018), especialmente nos ementários das grades curriculares, onde há valorização e reafirmação a importância do cenário amazônico e fronteiriço para desenvolvimento institucional da UFRR.

Por outro lado, o segundo movimento teórico-analítico evidenciou discursos que tendem à exclusão da diversidade linguístico-cultural em práticas institucionais, como é o caso da ausência de um documento oficial que direcione para ações do governo da língua relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras/adicionais, indígenas e de migração na instituição. Quando levamos em consideração as ações constantes na tridimensionalidade

da UFRR, ou seja, as ações de ensino, pesquisa e extensão, fica nítido a materialização do discurso pendular de inclusão e exclusão da realidade local, o que demonstra a necessidade de um diálogo cada vez mais concreto e efetivo com realidade fronteiriça e amazônica do extremo norte do país por meio de fomento ações que levem em consideração as demandas, necessidades e problemas locais da vida em sociedade, assim como as variadas línguas, culturas, sujeitos desse espaço heterotópico.

Em relação as ações de ensino, pesquisa e extensão destinadas especificamente ao ensino de português como língua de acolhimento na UFRR, o que se percebe é uma imprecisão teórico-epistemológico de condução da área, ora sendo chamada de PLE/PLA e ora de PLAc. Ademais, tais ações ainda se apresentam de forma retraída, com poucas atividades e projetos destinados ao acolhimento linguístico-cultural do público migrante de crise, como também a escassez de atividades referentes à capacitação e à formação de professores de línguas para atender essa nova demanda linguística-cultural corporificada nas escolas de educação básica roraimenses, sobretudo no âmbito público.

Tal retração e escassez na implementação de ações de acolhimento linguístico-cultural contribui para conservação de pensamentos e perspectivas do Estado-Nação em relação ao discurso obrigatoriedade da aprendizagem de português e ao discurso da falta que circulam na sociedade brasileira. É importante mencionar, ainda, que a falta de formação ou de capacitação de professores de línguas para trabalhar com essa temática colabora para a perpetuação do sistema de voluntariado no ensino de português para migrantes, criando uma imagem de que qualquer falante nativo está habilitado para ministrar aulas de português.

Portanto, esta investigação discursiva buscou contribuir com avanço das discussões a respeito dos processos migratórios transnacionais em Roraima, especialmente no que toca à compreensão da emergência histórica da subárea PLAc no contexto fronteiriço e amazônico de localização do estado de Roraima, por meio da análise de documentos prescritivos, normativos e orientadores da UFRR e da elaboração de uma cartografia institucional de principais práticas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nesse espaço de saber-poder de construção do discurso científico roraimense.

Embora não faça parte do nosso escopo temporal de análise, é imprescindível informamos aqui, para os leitores desta tese, que a UFRR tem adotado desde 2021, algumas práticas e discursos que tendem mais para inclusão da realidade multi/plurilíngue local em seus documentos institucionais, o que inclui ações de acolhimento para os migrantes, como é o caso do PDI em vigência (2021-2025), no qual há capítulo específico

sobre políticas linguísticas, o demonstra um avanço do ponto de vista institucional para o reconhecimento e o incentivo de práticas entre-línguas na universidade e, quem sabe, para a instauração e para a oficialização de uma política linguística institucional, de maneira vertical e plural.

Além disso, em reformulações curriculares recentes, os cursos de Letras, em suas diferentes habilitações, mudaram o nome da disciplina de “*Tópicos Especiais de Ensino de Português como Língua Estrangeira*” para “*Ensino e Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*”, o que demonstra a mudança de caráter da disciplina para um viés mais pedagógico ligado à sala de aula, pelo menos é o que se espera a partir da nova nomenclatura abordada.

Tal disciplina também foi incorporada nas grades novas como sendo obrigatória, e não mais como eletiva, trazendo, assim, uma maior seriedade na condução formativa e uma formação regular para os acadêmicos em Letras sobre o contexto de migração de crise dentro da escola, apesar de utilizarem a nomenclatura Português Língua Estrangeira (PLE). É importante mencionar aqui que embora haja uma significativa mudança na formulação da disciplina é preciso que haja um aprofundamento do ementário, de modo que proporcione reflexões mais profundas e atuais sobre os diferentes cenários de ensino de português como língua adicional (PLA) existente no Brasil.

Apesar dessas incorporações nos últimos (PDI 2021-2025) e das grades curriculares dos cursos de Letras, sinalizamos aqui, para concluir, que é necessário e urgente que os direcionamentos alcançados em torno da realidade multi/plurilíngue do extremo norte do país não apareçam somente em documentos institucionais, mas sim em práticas concretas e dialógicas que possibilitem o pensar fronteiriço, decolonial e entrelínguas no espaço institucional da UFRR.

De igual modo, também se torna necessário que a UFRR fomente a realização de ações que visem a desconstrução de discursos e de estereótipos referentes à superioridade de determinadas línguas-culturas em detrimento de outras que foram materializadas, sobretudo, durante o processo de colonização do território. Afinal, vivemos em um cenário linguístico diverso e complexo, com mais de cento oitenta línguas indígenas, língua brasileira de sinais, línguas de migração, entre outras que precisam ser visibilizadas na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

---

- ABRAHÃO, B. A. **Estratégia migratória dos refugiados em Roraima nos anos de 2014 a 2017**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira, Boa Vista, 2019.f. 108.
- AGER, A.; STRANG, A. **Understanding Integration: A Conceptual Framework**. Journal of Refugee. Vol. 21, n. 2. Nova Iorque: Oxford University Press. 2008.
- AGAMBEM, G. O que é um dispositivo? **Outra Travessia**, n. 5, Santa Catarina, 2005, p. 9-16.
- ALENCAR, B. A.; MOTA, F. Alguns aspectos das noções de Governamentalidade e Governabilidade como processo de constituição de si na Educação. **Revista SABERES**, Natal RN, v. 19, n. 2, agosto, 2018, 174-187.
- AMORIN, C. D.; JÚNIOR, M. F; CESTARI, L. A. S.; MEIRA, C. S. **Práticas discursivas em Michel Foucault: uma racionalidade contemporânea**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, 2017, p 467-478.
- ALMEIDA FILHO, JCP. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., Ogs. *Rosae: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de Português Língua Estrangeira e outras línguas**. Campinas: Pontes, 2011.
- ALMEIDA, J. C. de. **Ensino de Português para Estrangeiros: Por uma historicidade de institucionalização no Brasil**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP-Araraquara, 2021, 209 f.
- ANISTIA INTERNACIONAL. **Informe 2017/2018: O Estado dos Direitos Humanos no mundo**. Relatório. Londres: Amnesty International, 2018. Disponível em: <https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2018/02/informe2017-18-online1.pdf>. Acesso em 17 de jan, de 2022.
- ANUNCIAÇÃO, R.F.M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. **Revista X. Curitiba**. v. 13. n.1.p.35-56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em 05 jul. 2022.
- ARANDA, S.; EL-MADKOURI, M. **Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida: Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático**. Revista electrónica de estudios filológicos. n. 10. 2005.
- ASSAD, L. Nova onda de estrangeiros chega ao Brasil. **Cienc. Cult.** [online]. 2012, vol.64, n.2, pp.11-13.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? *In*: A. F. Moreira & T. T. Silva (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez. 1995, p.50-69.

AZEVEDO, R. L. **De quem é a Universidade?** Um estudo sobre a relação de poder na interação aluno-professor. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -Universidade de Brasília, 2018, fls 153.

BANIWA, G. J. S. L. **Indígenas no Ensino Superior:** Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil. *In*: ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, México, 2009.

BARACUHY, R. Cartografias da Resistência: as vozes das manifestações de rua. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras** ISSN: 0104-0944, [S.l.], v. 1, n. 57, p. 126-142, dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/9688/6682>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BARBOSA, R. I. **Ocupação humana em Roraima II.** Uma revisão do equívoco da recente política de desenvolvimento e o crescimento desordenado. Bol: ed. Mus., 1993.

BATISTA, V. O. O fluxo migratório mundial e o paradigma contemporâneo de segurança migratória. **Revista Versus**. v.3, 2009, p.68-78.

BECKER, B. K. **Geopolítica da Amazônia:** A nova fronteira de recursos. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G:** a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013, 445fls.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades”. *In*: BAENINGER *et al* (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2018.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

BULLA, G. S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**, v. 18, n. 35, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 23 de setembro de 2021.

CADILHE, A. J.; LEROY, H. R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, v. 18, n. 2, p.250-270, maio/ago. 2020.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**. Uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CAMARGO, H. R. E. de; MALDONADO, D. T. Projeto de extensão PERTENSER: tateando uma possível pedagogia decolonial; **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 54, 2021, p. 161-181.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais**: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2019. 272 fls.

CAMPOS, C.; PINTO, F.; BARBOSA, R. I. **O Lavrado de Roraima**: importância biológica, desenvolvimento e conservação na maior savana do Bioma Amazônia. Boa Vista: INPA-RR, 2008.

CAMPOS, L. L. de; RODRIGUES, L. Migrantes e migrações: entre a história e a literatura. Albuquerque: **Revista de História**, Campo Grande, MS, v. 3 n. 5 p. 33-49, jan./jun. 2011.

CANDIDE, C. **Apprentissage de la langue**: vers un lente émergenced'undroit, VEI Enjeux, n. 125, 2001, p. 108-117.

CASTLES, S. **Globalização, Transnacionalismo e novos fluxos migratórios**. Fim de Século, Lisboa, 2005.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: AutênciA, 2009.

CASTRO, E.; OLIVEIRA; U. T. V. A língua estrangeira no ensino superior: uma análise da sua oferta em universidades brasileiras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.38, 2022, p.10-35.

CASTRO, L. M. C. A. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 27, Caxambu, 2004. Anais Caxambu: ANPEd, 200, P. 55-78.

CÁRCERES, G. H. Políticas linguísticas em uma escola pública de ensino médio e tecnológico: a oferta de línguas estrangeira. **Revista Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, nº (53.1): 103-129, jan./jun. 2014, p. 103-129.

CARVALHO, A. F. de. **Formação de Professores de Língua Portuguesa para Acolhimento de Refugiados**. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de Aveiro, 2021, 237 fls.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.* Brasília: MEC/Secad, 2006. p. 115-129.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). Resolução 2/18. **Migração forçada de pessoas venezuelanas.** 167º período de sessões. Bogotá, 2018. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/decisiones/pdf/Resolucao-2-18-pt.pdf>. Acesso em 15 de jan, de 2022.

COURTINE, J. J. **Análise do Discurso Político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo, SP: EdUFSCar, 2009.

COSTA; E. J.; SILVA; F. C. Legislação migratória e português como língua de acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e língua(ge)m. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura** Ano 14 - n.23 – 2º Semestre – 2018, p. 598-612.

COMITÊ NACIONAL PARA REFUGIADOS (CONARE). **Sistema de Refúgio Brasileiro:** desafios e perspectivas. Ministério da Justiça, 2016. Disponível em: [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema\\_de\\_Refugio\\_brasileiro\\_-\\_Refugio\\_em\\_numeros\\_-\\_05\\_05\\_2016](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016). Acesso em: 16 agost. 2022.

CORACINI. M.J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *In: CORACINI. M.J. Identidade & Discurso.* Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 139-160.

CUNHA, R. B. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil.** Educ. rev. no.32 Curitiba, 2008, p.143-159.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, v. 2, 2007, p.35-54.

CHAUÍ, M. **Vocação Política e Vocação Científica da Universidade.** Revista Educação Brasoceora. Brasília, nº 15, 1993.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** 39ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DAY, K. C. N. Fronteiras Linguísticas e Fronteiras Políticas: Relações Linguísticas e Socio-Históricas na Fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 23, n. 47, 30 dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43664/0>. Acesso em 22 de jun. 2021.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo. *In: O mistério de Ariana.* Trad. e prefácio Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega/Passagens, 1996.

DIAS SOBRINHO, J.. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado:** Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.



DÍAZ, E. **A Filosofia de Michel Foucault**. Trad. Cesar Candiotto. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012. 396 fls.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X. Curitiba**. v. 13. Fac.1. p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/61225/36629>. Acesso em 6 jul. 2022.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. 2003. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt0303.pdf>. Acesso em: 08 ago. De 2023.

ESCOBAR, A. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. *In*: SANTOS, B.de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 639-666.

FANON, F. Racismo y cultura. *In*: **Por la revolución africana**, Fondo de Cultura Económica, México, 1965, p.38-52.

FERRI, P. **Achados ou perdidos?** A migração indígena em Boa Vista. Goiás: MLAL, 1990.

FERRAREZ, C. S.; OLIVEIRA; P. S. F. **A Herança da Ditadura Militar Brasileira para a Educação Superior**: Processo de Adequação as Prerrogativas Internacionais. Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 2018, p. 1-18.

FERNANDES, C. A. **(Re) Tratos Discursivos do Sem-Terra**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

FERNANDES, C. A. Discurso, história e arqueologia (entrevista com Jean-Jacques Courtine concedida a Cleudemar Alves Fernandes). *In*: MILANEZ, N.; GASPAR, N. (org.). **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010, p.17-30.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito** em Michel Foucault. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERREIRA. M. C. L. Análise do discurso no Brasil: notas à sua história. *In*: FERNANDES, C. A.; SANTIS, J. B. C. dos (Orgs.) **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos, SP: Claraluz, 2007, p.11-22.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. Trad. José Teixeira Coelho Netto. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos II**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros de Mota; Tradução Elisa Monteiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV**: Estratégia poder-saber. MOTTA, M. B. (Org.). Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail, 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Dos outros espaços**. In: *Ditos e Escritos*, tomo 2: 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001, p.1571-1581.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, As heterotopias**, São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.

FOUCAULT, M. Resposta a uma questão. In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. (Col. Ditos e escritos, VI). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 1-24.

FRANZ; A. H.; LEITE; E. S.; RODRIGUES; M. S. O processo de Empresarização e o discurso da Universidade Empreendedora: uma análise da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** Vol. 28, No. 177, p. 01-35.

FREITAS; M. A. B. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 232, set./dez. 2011, p. 599-615.

GALDINO, L. K. A. **Sociedade, política, cultura e meio ambiente: subsídios ao planejamento socioambiental à comunidade indígena Boca da Mata, na terra indígena São Marcos - Roraima**. Tese (Doutorado em Geografia) -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 201, 203 fls.

GAUTIER, C. **A propos du “gouvernement des conduites” chez Foucault**: quelques pistes de lecture. In.: CHEVALIER, Jacques (dir.). *La gouvernabilite*. Paris: CURAPP/PUF, 1996, p. 19-33.

GONÇALVES, J. S. S. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil: uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por migrantes forçados. **Línguas e instrumentos linguísticos**, nº 43, p. 192-2016, jan-jun 2019.

GONÇALVES; N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 3, , set./dez. 2015, p. 1229 – 1256.

GONZAGA, J. de A. **Novo feminismo**: acontecimento e insurreição de saberes nas mídias digitais. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2018, 393fls.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. **Espaço de Enunciação, Cena Enunciativa, Designação**. Laboratório Corpus: UFSM, Jan./Mar 2014, p49-68.

GUIMARÃES, E. Espaço de enunciação e política de línguas no Brasil. In: OLIVEIRA, S. E. de e SANTOS, J. F. (Orgs.). **Mosaico de linguagens**. Campinas: Pontes/CELLIP, 2006.

GREGOLIN, M. R. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Revista Moara – Edição 43 Estudos Linguísticos – jan - jun, 2015**, p. 06- 25.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2006.

GREGOLIN, M.R. Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, C.; SANTOS, J.B. (Org.). **Teorias linguísticas**: problemáticas contemporâneas. Uberlândia: UFU, 2003.

GREGOLIN, M. R. **Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido**: mídia e produção de identidades. Texto apresentado no II Seminário de Análise do Discurso (SEAD), na UFRGS, Porto Alegre, 2005, p.1-18.

GREGOLIN, M. R. No diagrama da AD brasileira: heterotopias de Michel Foucault. In: Pedro Navarro. (Org.). **O discurso**. Nos domínios da linguagem e da história. 01ed.São Carlos: Claraluz, 2008, v., p. 23-36.

GREGOLIN, M. R. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Revista Moara - Estudos Linguísticos** jan /jun 43ª ed., 2015, p. 6 – 25.

GREGOLIN, M. R. Michel Foucault: o discurso na trama da História. *In.*: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Orgs) **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004, p.19-42.

GREGOLIN, M. R. Análise do Discurso e Semiologia: enfrentando discursividades contemporâneas. *In.*: SARGENTINI, V.; CURCINO, L.; PIOVEZANI, C. (Orgs.) **Discurso, Semiologia e História**. São Carlos: Claraluz, 2011, p.45-65.

GREGOLIN, M. R. Michel Foucault: uma teoria crítica que entrelaça o discurso, a verdade e a subjetividade. *In.* FERREIRA, R.; RAJAGOPALAN, K. **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. São Paulo Parábola, 2016.

GROSGOUEL, R. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. **Tabula Rasa**, n.8, 2008, p. 243-282.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v.9, n 2, p. 61- 67, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Geociências. **Geografia do Brasil- Região Norte**. Rio de Janeiro, V.3,1991.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uso da Terra e Gestão do Território em Roraima – Relatório Técnico**. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**, v.79, Rio de Janeiro.p.1-1 - 8-50, 2020- ISSN 0100-1299, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_2019.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_2019.pdf). Acesso em: 20.06. 2020.

JANISSEK DE SOUZA, J. A.; DOS SANTOS, E. C; SOUZA LOBO, A. *et al.* Concepções de Universidade no Brasil: uma análise a partir da missão das Universidades Públicas Federais Brasileiras e dos modelos de universidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, vol. 6, núm. 4, 2013, pp. 216-233.

JAROSCHINSKI SILVA, J. C. Uma análise sobre os fluxos migratórios mistos. *In.*: RAMOS, A. C.; RODRIGUES, G.; ALMEIDA, G. A. (Org.). **60 anos de ACNUR: perspectivas de futuro**. São Paulo: Ed. CLA Cultural, 2011. p. 201-220.

JÚNIOR, A. F.; DRUMOND, C. C. Pensar a Análise do Discurso “com” Michel Foucault: a arqueologia como possibilidade analítica. **Revista Interfaces**, vol. 10, n. 02, 2019, p. 2060-2077.

KLEIMAN, A. B. A agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In.*: MOITA LOPES, L. P. M. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KERN, A. A. Fronteira/ Fronteiras: conceito polissêmico, realidade complexas. **Revista História e Diversidade**. ISSN: 2237-6569, v. 8, n. 1, p. 10-19, 2016. Disponível em: <

<https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/1617>>.

Acesso em: 01 de jun. 2021.

LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

LAVEREDA, W. D. C. **O governo da língua na cabanagem**: (des)encontros coloniais na Amazônia. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos – Programa de Pós-Graduação em letras UFPA – Belém, 2021, fls.181.

LAVEREDA, W. D. C. O governo da língua portuguesa na modernidade recente. **Revista Heterotópica**, v, 4, n. 1, jan-jun, 2022, p. 44-63.

LIMA, J. A. da S.; LIMA, J. N. da S.; SOUSA, G. A. De; MAIA, M. (ORGS). **Roraima**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

LISBÔA, F. M. **Língua como linha de força do Dispositivo Colonial**: os gavião entre a aldeia e a universidade. Tese (Doutorado em Letras, ênfase em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

LISBÔA, F. M.; NEVES, I. S.; GREGOLIN, M. R. V. **O Governo da língua**: uma perspectiva discursiva sobre o lugar da língua nas relações de poder no Brasil. Editora UNICENTRO, Guarapuava, 2023.

LISBÔA, F. M. O dispositivo colonial: entre a arqueogenealogia de Michel Foucault e os Estudos Decoloniais. **Revista Moara/ Estudos Linguísticos**, Edição 57, Vol. 2/jan-jul 2021, p. 33-51.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

LOUREIRO, A. J. **Síntese da história do Amazonas**. Manaus: Imprensa Oficial, 1978, p. 131-140.

LOPEZ, A. P. de A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. 261fls.

LOPEZ, A. P. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **Revista X**, v.13, n.1, 2018, p. 9-34.

LOPEZ, A. P. de A. O professor de Português como Língua de Acolhimento: Entre o ativismo e a precarização. Fólio – **Revista de Letras Vitória da Conquista** v. 12, n. 1 jan./jun. 2020, p. 170-190.

LOPEZ, A. P. de A; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial n. 9, 2018, p.55-68.

- LUCKESI, C.; BARRETO, E.; COSMA, J., & BAPTISTA. **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2007.
- LYRA; S. C.; SILVA; A. W. Um tour pela história do Insikiran. **Boletim do Tempo Presente** vol. 12, n. 04. Jan. 2023. p. 52-71.
- MACHADO, R. **Ciência e Saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- MACHADO, R. **Por uma genealogia do poder**. In: Foucault, M. *Microfísica do poder*, trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.
- MAGNANI, I. Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 25, Caxambu, 2002. Anais, Caxambu: ANPED, 2002, p. 09-30.
- MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso** – (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução: Eni P. Orlandi – Campinas: Pontes, 2003.
- MALDONADO-TORRES, N. “Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: Algumas Dimensões Básicas”. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 31-61.
- MARIANI, B. **Colonização Linguística**: línguas, política, religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas, SP: Pontes, 2004.
- MARTES, A C. B; FAZITO, D. **Emigrações, Diáspora e Remessas. Projeto Brasil – OIM**. Relatório Final Consolidação. 2009.
- MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, 2002, p. 04-06.
- MATOS-DE-SOUZA, R., L., T, GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J.; BARROSO-TRISTÁN, J. M. Migração e educação: Um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2021, p. 1-20.
- MAZZILLI, S.; MACIEL, Al. S. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: caminhos de um princípio constitucional. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 33., 2010. Caxambú. Anais... Caxambú, MG: Anped, 2010, p. 01-20.
- MELLO, Y. A. Análise do Discurso com Michel Foucault: pensar a Semiologia Histórica dentro dos estudos discursivos. **Revista Falange Miúda**, v. 5, 2020, p. 11-25.
- MELLO, Y. A. **Política pendular de memória sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira: da produção pela Comissão Nacional da Verdade à recepção memorialística**. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2022, 309 fls.

MEYER, R. M. B. A nova presença internacional da língua portuguesa. *In*: MEYER, R. M. B.; ALBUQUERQUE, A. (Org.). **Português: uma língua internacional**. Rio de Janeiro: Ed. PUCRio, 2015, p. 9-21.

MIGNOLO, W. **Historias locais/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Ediciones Akal, S. A, 2013.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. *In*: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710.

MIGNOLO, W. Eurocentrism and coloniality: the question of de totality of knowledge. *In*: MIGNOLO, W; WALSH, C. **On decoloniality: concepts, analytic, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018a, p.194-210.

MIGNOLO, W. Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más Allá del Capitalismo Global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25-46.

MIGNOLO, W. What does it mean to decolonize? *In*: MIGNOLO, W. D.; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham/Londres: Duke University Press, 2018b, p. 105-135.

MILESI, R; COURY, P.; ROVERY, J. Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofóbico no contexto atual. **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, 2018, p. 53-70.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA (MJC). **Nota à imprensa: Esclarecimento sobre concessão de vistos humanitários aos haitianos**. Brasília: 2016. Disponível em: <http://justica.gov.br/noticias/nota-a-imprensa-29> . Acesso em: 16 agost. 2022.

MORAES, A. C. R., **Território e História no Brasil**. 3a ed., Annablume, 2008.

MOREAU, M-L. Langues de frontières et frontières de langues. Glottopol, **Revue de Socio-linguistique en ligne**. Rouen, 2004, p. 125-134.

MORO, M. R. Psicoterapia transcultural da migração. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, N.2, 2015, p.186-192.

MOITA LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**. São Leopoldo, RS, v. 17. n. 4, p. 711-723, Número especial, dez. 2019.

MOITA; F. M. G. da S. C.; ANDRADE; F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão:um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41 maio/ago. 2009, p. 269-393.

MOTA, F. P. **Contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela**: produções textuais de hispano aprendizes de PLE. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras UFRR – Boa Vista, 2014.

NASCIMENTO, E. O. Colonialidade, Modernidade e Decolonialidade: da Naturalização da Guerra à Violência Sistêmica. **Intellèctus**, ano XX, n. 1, 2021, p. 54-73.

NEVES, I. **A Invenção do índio e as narrativas orais tupí**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2009.

NEVES, I. EtniCidades: os 400 anos de Belém e a presença indígena. In: **Revista Moara**. Edição 43, Jan-Jul, 2015, p. 26-44.

NEVES, I. Fraturas contemporâneas de histórias indígenas em Belém: sobre mármore e grafites. In: **Revista Maracanan**. n. 24, maio-ago., 2020, p. 544-566.

NEVES, I.; GREGOLIN, M. R. A arqueogenealogia foucaultiana como lente para a análise do governo da língua portuguesa no Brasil: continuidades e disrupções. **Revista Moara**. Edição 58, Jan-Jul, 2021, p. 1-25.

NEVES-CORRÊA, M. **Heterotopias no país do milagre**: os corpos indígenas e as histórias filmadas. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Mesquita Filho, Araraquara, 2018, 170 fls.

OLIVEIRA, R. G.; IFILL, M. **Dos Caminhos Históricos aos Processos Culturais entre Brasil e Guy-ana**. Boa Vista-RR: EdUFRR, 2011.

OLIVEIRA, R. G. de. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 2003, 2010 fls.

OLIVEIRA, G. M. de. Prefácio. In: CALVET, L.J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007. p 7- 10.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. **Revista Linguagem**, n. 11, s.p., 2009.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42.

ORLANDI, E. P. (Orgs). **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F. (Org.). **Análise de discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2007b.



- OSPINA, G. L. Definição de uma agenda para o ensino superior nos anos 90. *In.: Universidade, Estado e sociedade na década de 90*. Brasília, 1990, p. 10-36.
- PACÍFICO, I. M., R. **A mídia como dispositivo de poder**: os impeachments no Brasil em Discurso. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo. 2020. 136fls.
- PAULA, M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação(Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 71-84.
- PATARRA, N.; FERNANDES, D. Desenvolvimento e migração. *In.: CHIARELLO, L. M. (Org) Las Políticas Públicas sobre Migraciones y la Sociedad Civil en América Latina*. Scalabrini Internacional Migration. New York, 2011, p 160-194.
- PAPADEMETRIOU, D. G. A Europa e os seus Imigrantes no século XXI. Lisboa: **Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento**, edição eletrônica, 2008, p.16-32.
- PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Caderno de estudos lingüísticos**, Campinas, jul./dez.,v. 19, 1990, p. 186-192.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. brasileira. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009 [1975]. p. 287.
- PENNYCOOK, A. Postmodernism in Language Policy. *In: RICENTO, T. (Org.) An introduction to Language Policy: theory and method*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2006.
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, G. A. **Universidade e Política de extensão no Brasil do Governo Lula**: período de 2003 a 2010. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. 281 fls.
- PISA, L. F. Discurso e poder: o controle do que dizemos na rede visto pela política de privacidade do Google. **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2014, p. 250-266.
- PORTO-GONÇALVES; C. W.; QUENTAL; P. de A. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina, **Polis [Online]**, 31 | 2012, p.1-34.
- POULANTZAS, N. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, n. 29: 11-20, 1991.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. *In*: **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, A. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. **Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos**, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005a.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005b. p. 227-278.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. MASP AFTTERALL, 2019.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. SP: ed. Ática, 1993.

RAJPUT, D. **A aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento: a comunidade Punjabi em Portugal**. Tese (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012, 112 fls.

RAJAGOPALAN, K. 2008. **Política linguística e a política da linguística**. *In*: D. SIMÕES; C.C. HENRIQUES (Orgs.). **Língua Portuguesa, Educação & Mudança**. Rio de Janeiro, Ed. Europa, p. 11-22.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 213-230.

REZENDE, V.; SILVA, M.; LELIS, Ú. Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, vol. 12, núm. 1, enero-abril, 2014, p. 991-1011.

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação** – ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 13, n. 1, jan./abr. 2019, p. 101-114.

RODRIGUES, F. S.; VASCONCELOS, I. S. Migração, Gênero e Empoderamento das Migrantes na Pan-Amazônia. *In*: **TEXTO&DEBATES**, Boa Vista, n. 18, jan./jun. 2010, p. 151-268.

RONCARATI, C., SILVA, D. B. da; PONSO, L. C. Um olhar crítico sobre a sociometria da língua portuguesa. **Revista Gragoatá**, volume 17, 2012, p. 75-88.

SANTANA, A. C. Políticas educacionais de línguas: a diversidade linguística e os desafios na formação de professores. **Revista Diálogos (RevDia)**. Dossiê " Afinação em flores e frutos", v. 5, n. 2, Edição comemorativa, 2017, p.143-159.

SANTOS, A. de S. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**. Tese de Doutorado. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB, 2012, 230 fls.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, R. E. dos. **Genealogia da Governamentalidade em Michel Foucault**. Dissertação de Mestrado desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2010, 242 fls.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções sobre território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e refugiados no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016, 206 fls.

SARGENTINI, V. M. de O. Há em Foucault um gesto inaugural nos estudos do discurso? **Revista Heterotópica**, v. 1; n. 1, jan.-jun. 2019, p. 34-47.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis pedagógica**, v. 8, n. 2, 2010, p. 4-17.

SIEMS-MARCONDE, M. E. R. **Educação especial em Roraima: história, política e memória**. Tese de Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos, 2013, 359 fls.

SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, 2020, p. 125-143.

SILVA, G. de V. A Fronteira Política alguns apontamentos sobre este tema clássico da Geografia Política. **Revista Acta Geográfica**. ISSN: 1980-5772, nº 04, p.07-15, 2008. Disponível em: < <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/191/370>> Acesso em: 25 de mai. 2021.

SILVA, G. de F. N. da [et al]. **Atlas escolar geográfico de Roraima**. Boa Vista – RR: UERR Edições, 2019.

SILVA, N. F. da; SOUSA, K. M. de. O conceito de dispositivo em Foucault: a emergência histórica do dispositivo do desenvolvimento sustentável e a construção das subjetividades. **Scripta Uniandrade**, Curitiba, PR, v. 11, n. 1, 2013, p. 85-107.

SILVA, M. V.; ZAMBRANO, C. E. G. Do Global ao Local no Ensino de PLAC: por uma formação de histórias locais na Universidade Federal de Roraima. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 2, abr.-jun. 2021, p. 207-225.

SILVA, D. B. da. O passado no presente: história da difusão e promoção da língua portuguesa no exterior. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 14. 2010, Rio de Janeiro (RJ). **Anais Rio de Janeiro: Cifefil**, 2010. v. XIV, p. 3018-3034. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_4/3018-3034.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/3018-3034.pdf). Acesso em 25 de abr. de 2022.

SILVA, G. de V. A Fronteira Política alguns apontamentos sobre este tema clássico da Geografia Política. **Revista Acta Geográfica**. ISSN: 1980-5772, nº 04, 2008, p.07-15. Disponível em: < <https://revista.ufrj.br/actageo/article/view/191/370> > Acesso em: 25 de mai. 2021.

SILVA, Ê. P. da. A Pan-Amazônia: a construção de um tema latino-americano. **Revista de História Comparada** – Programa de Pós-Graduação em História Comparada – UFRJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, 2021, p. 165-196.

SILVA, I. C. da; RODRÍGUEZ, N. L. Formação territorial, economia e projetos de integração regional da Pan-Amazônia. **Revista Tempo do Mundo**, n. 27, dez. 2021, p. 19-43.

SOARES, B. T. Uma noção com dois fundadores: formação discursiva **Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, Palmas, v. 1, n. 2, mai.-ago. 2018, p. 45-64.

SOUSA, C. **Discurso, Mídia e Identidade: uma arqueogenealogia do sujeito quilombola nas páginas do Jornal O Estado do Maranhão**. (Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2020, 346fls.

SOUZA; D. G.; MIRANDA; J. C.; SOUZA; F. S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019, s/n.

SOUZA SANTOS, B.de (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 721-756.

SOUZA, C. M. de. Migração e Memória: (re)territorização e inserção social entre gaúchos residentes em Roraima. **Revista Espaço e Tempo**, n. 33, 2008, p. 105-120.

STURZA, E. **Línguas de fronteiras e políticas de línguas: uma história das ideias linguísticas**. Tese (Doutorado em Letras). IEL/UNICAMP. Campinas, 2006.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SOUSA SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, out. 2002, p. 237-280.

SLEUTJES; M. H. S. C. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. **RAP Rio de Janeiro**, Mllio/JUN. 1999, p.

99-111.

TAUCHEN, G. **O princípio da indissociabilidade universitária**: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009, 147fls.

TOLLEFSON, J. Critical Theory in Language Policy. *In*: RICENTO, T. (org.) **An introduction to Language Policy: theory and method**. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2020)**. Boa Vista/ RR, 2017. Disponível em: <https://antigo.ufr.br/conselhos/downloads/category/231-resolucoes-2017>. Acesso em em: 16 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Literatura**. Boa Vista/RR, 2017. Disponível em: [http://ufr.br/letrasliteratura/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=10&Itemid=361](http://ufr.br/letrasliteratura/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=10&Itemid=361) . Acesso em: 16 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol**. Boa Vista/RR, 2017. Disponível em: [http://ufr.br/letrasespanhol/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=10&Itemid=361](http://ufr.br/letrasespanhol/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=10&Itemid=361) . Acesso em: 16 set.2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês**. Boa Vista/RR, 2017. Disponível em: [http://ufr.br/letrasingles/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=10&Itemid=361](http://ufr.br/letrasingles/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=10&Itemid=361) . Acesso em: 10 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Plano Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Francês**. Boa Vista/RR, 2017. Disponível em: [http://ufr.br/letrasingles/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=10&Itemid=361](http://ufr.br/letrasingles/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=10&Itemid=361). Acesso em: 10 set. 2020.

VALE, A. L. F. **Migração e territorialização**: as dimensões territoriais dos nordestinos em Boa Vista/RR. 2007. 293 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101426>>. Acesso em 25 e julh. de 2021.

VALENCIANO, E. **La frontera**: un nuevo rol frente Santiago de Chile, mayo 2004. a la integracion – la esperiencia en el mercosur Ensaio FEE. Porto Alegre, v. 17, n. 1, 1996.

VEIGA NETO, A. J. **A ordem das disciplinas**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 1996, 344fls.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.:** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 947-963.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002, p.163- 186.

VERTOVEC, S. **Super-diversity and its implications**. *In.*: Ethnic and Racial Studies. Vol. 30 No. 6 November 2007, p. 1024-1054. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf> Acesso em: 09 de abril de 2020.

VITA, F. A. A licenciatura em Letras e a formação do professor de língua estrangeira. *In:* MATOS,D.; PARAQUETT, M. (Orgs.). **Interculturalidade e identidades:** formação de professores de espanhol. Salvador, EDUFBA, 2018.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

WIENKE, F. F.; LAUERMANN, R. T. O Conflito de Interesses no Processo de Demarcação da Reserva Indígena Raposa Serra do Sol: análise dos discursos envolvidos e da decisão do Supremo Tribunal Federal. **Revista Direitos Culturais** - v.3 - n.5 – dezembro, 2008, p .98-108.

ZAMBRANO, C. E. G. Português como Língua de Acolhimento em Roraima: Da falta de formação específica à necessidade social. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 3, 2019, p. 16-32. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rvx.v14i3.60942>. Acesso em jan. 2021.

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas:** representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos - Programa de Pós-Graduação Estudos Linguísticos UFMG. Belo Horizonte, 2021, 219 fls.

ZAMBRANO, C. E. G. Español como lengua de migración en Roraima y las nuevas políticas lingüísticas horizontales y verticales, XI. *In:* Congresso Brasileiro de Hispanistas. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Campina Grande: Realize Editora, 2020, p. 01-14.

ZAMBRANO, C. E. G. Experiências de ensino de Português como Língua não Materna em contextos de fronteira e imigração em Roraima. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2018. Anais da XIII JNLFLP. **Revista Philologus**, Ano 24, Nº 72. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2018.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. G. **O português do Brasil como língua transnacional**. Editora RG, Campinas, 2009.